Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Факультет культури і мистецтв імені Олександра Ростовського

***ІІI мистецько-педагогічні читання***

***пам’яті професора О. Я. Ростовського***

***"Мистецька освіта України:***

***європейський вектор розвитку"***

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

***Збірник науково-методичних статей***

**Випуск 3**

Ніжин

2019

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 3 від 27.09.2019 р.

**Рецензенти:**

***Рожок В. І.*** – професор, народний артист України, академік Національної академії мистецтв України, доктор мистецтвознавства;

***Горбенко С. С.*** – професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук;

***Гусейнова Л. В.*** – доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

**Теорія** і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних П78 статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя,  
 2019. Вип. 3. 261 с.

Збірник склали науково-методичні статті та матеріали ІІІ мистець­ко-педагогічних читань пам’яті професора О. Я. Ростовського "Мистець­ка освіта України: європейський вектор розвитку", у яких висвітлюються актуальні проблеми мистецької освіти: теорія і методика художнього навчання і виховання, професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, інноваційні технології в системі мистецького навчання, педагогічний потенціал хореографічного мистецтва, пробле­ми сучасного мистецтвознавства в культурно-освітньому просторі.

**УДК 78(082)**

*Автори статей відповідають за достовірність і вірогідність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них.*

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль, редактори, 2019

© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І**

***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ***

***Антипчук С. М., Ревенчук В. В.*** До сутності поняття "музично-виконавська майстерність" 8

***Грабовецька О. О.*** Поняття "творча самостійність" у психолого-педагогічній літературі 15

***Гринишина Л. А.*** До сутності поняття "фортепіанна підготовка" 21

***Грисюк О. М.*** Протиріччя освітнього процесу в закладах початкової мистецької освіти 29

***Гришко В. О.*** Розвиток творчої компетентності молодших школярів як педагогічна проблема 35

***Корабельнікова А. Є., Бисага М. М.*** Інноваційні технології навчання як інструмент формування конкурентоспроможного фахівця 40

***Любімова О. О.*** Інтерпретація як найвищий ступінь вияв­лення творчої взаємодії диригента та оркестру 44

***Перегуда О. І.*** До проблеми класифікації та диференціації жанрів балету 53

***Пилипенко М. В.*** Художня комунікація як предмет педаго­гічних досліджень 58

***Спіліоті О. В.*** Застосування методології IDEF0 для формалізації процесу формування музично-інтонаційного мислення студентів 65

***Стригун Т. А.*** До сутності питання естрадного співу як жанру: особливості та витоки 76

***Сущенко Л. О.*** До проблеми подолання сценічного хвилю­вання виконавця-інструменталіста 80

**РОЗДІЛ ІІ**

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ***

***МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН***

***Біла Н.* *Л.*** Фахова діяльність вчителя музичного мистецтва: психологічний аспект 86

***Гусейнова Л. В.*** Особистісний розвиток майбутнього вчи­теля музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки 90

***Кириленко А. В.*** Соціокультурна компетентність як скла­дова професійної компетентності вчителя музичного мистецтва 96

***Коробка В. І.*** До проблеми викладання "постановки голосу" на мистецько-педагогічних факультетах університетів 101

***Лисенко М.*** ***Ю.*** Методичне забезпечення розвитку здат­ності до саморегуляції студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки 106

***Мірошніченко В. М.*** Освітній блог у професійній діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва 112

***Пархоменко О. М.*** Основні аспекти моделювання хореогра­фічного твору в процесі балетмейстерської діяльності майбутнього вчителя хореографії 117

***Підопригора М. О.*** Педагогічний програмний засіб "музич­не мистецтво" у професійній діяльності майбутнього вчителя 123

***Ростовська І. О.*** Емоційна зрілість музиканта-педагога як компонент фахової майстерності 127

***Ростовська Ю. О.*** Умови формування професійних переко­нань майбутніх викладачів хореографії у процесі вивчення курсу "Методика роботи з хореографічним колективом" 132

***Скакальська З. Є., Рокош В. Й.*** Розвиток мотиваційної сфери у студентів відділення "Музичне виховання" педагогічного коледжу: за матеріалами дослідження 137

**РОЗДІЛ ІІІ**

***ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ***

***В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ***

***Бондар О. В., Шумська Л. Ю.***Організація творчої діяль­ності сучасного дитячого хору 144

***Дорохіна Л. О.***Особливості формування індивідуальної диригентської техніки на початковому етапі навчання 147

***Дяченко Т. О., Шумська Л. Ю.*** Актуальні аспекти викла­дання хорового класу в початкових спеціалізованих мистецьких закладах 151

***Олещенко Є. М.*** Проблема виправлення вад у поставі на заняттях з партерної гімнастики в контексті хореографічної

освіти 155

***Раструба А.* *І.*** Роль професійних та психолого-педаго­гічних якостей концертмейстера-баяніста у практичній діяльності 161

***Раструба Т. В., Дьомочка А. О.***Технологія та психо­техніка роботи над хоровою партитурою 165

**РОЗДІЛ IV**

***СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО***

***В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

***Білан О. В.*** Балет "Лісова пісня" М. Скорульського як приклад найдавнішого українського балету 171

***Гроздовська О. Г.*** Від мистецтва – до себе 175

***Гузь О. А.*** Сучасний танець як форма комунікації в хорео­графічному просторі України 180

***Кавунник О. А.*** Мистецько-освітні вектори Ведди Розен – піаністки-педагога та концертмейстера 184

***Коптель А. В.*** Козацький танець у загальномистецькому вимірі 189

***Марченкова І. М.*** Мистецько-освітні аспекти вивчення культури Ніжина 194

***Ніжинець С. С.*** Кобзарське мистецтво Ніжинської вищої школи 204

***Пархоменко А. С., Костенко Л. В.*** Музичне життя України другої половини XIX – початку XX століття 208

***Пархоменко Л. В.*** Ніжинська вокальна школа: витоки, традиції, сучасність 215

***Павленко О. М.*** Основні етапи розвитку джазового мистецтва 220

***Рогоза О. С.*** Гітарне мистецтво в Україні у XXI столітті 226

***Романенко О. О.*** Пaвлo Вipcький як унiкaльна особистість в icтopiї укpaїнcькoго хореографічного мистецтва 231

***Станіславська К. І.*** Мистецько-видовищна культура пост­мо­дерну: основний понятійно-категоріальний апарат 235

***Чайка С. В.*** Тема кобзарства в творчості Тараса Григо­ровича Шевченка 239

***Дьяконенко о. О.*** Микола лисенко – фундатор україн­ського фортепіанного мистецтва 243

***Коваль о. В., дворник ю. Ф.*** Методичні основи форму­вання творчих здібностей молодших школярів на уроці

музичного мистецтва 247

***Плотнікова о. А.*** Як підтримати зацікавленість

сучасної дитини до навчання в музичній школі 253

***Наші автори*** 258

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ**

**"МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ"**

**Антипчук С. М., Ревенчук В. В.**

*У статті розглядається феномен "музично-виконавська май­стер­ність" з точки зору психології, педагогіки, естетики, музичної педагогіки. Розкривається сутність означеного понят­тя. Простежується розвиток теоретичної думки щодо даного питання, аналізується сутність різних підходів до формування виконавської майстерності музиканта.*

***Ключові слова:*** *майстер, майстерність, педагогічна майстер­ність, музично-виконавська діяльність, музично-виконавська майстерність.*

Особистість дитини значною мірою формується в процесі діяльності – ігрової, трудової, навчальної тощо. Ефективність розвитку школяра значною мірою залежить від майстерності вчителя.

Особливо важливий вплив на загальнокультурний розвиток особистості дитини має вчитель музичного мистецтва. У процесі музичної діяльності розвиваються музично-творчі здібності учня, формується його характер, виховується творча активність тощо. Будь-які види музично-виконавської діяльності (спів, гра на музичному інструменті) мають розвиваючий характер, тут важливим моментом є особистісний внесок і ставлення учня до цієї діяльності. У процесі музично-виконавської діяльності учень набуває виконавських умінь, які поступово вдосконалюються. Так крок за кроком формується виконавська майстерність юного музиканта. Слід зауважити, що сама по собі майстерність не з’являється, її формування вимагає систематичних навчальних занять та значної концентрації інтелектуальних, емоційно-вольових, творчих, психологічних зусиль як учня, так і педагога.

*Метою* нашої статті є висвітлення сутності поняття "музично-виконавська майстерність" шляхом аналізу поглядів науковців щодо даної проблеми.

Важливість феномену "майстерність" для всіх сфер діяльності людини дає можливість досліджувати його вченими різних наукових галузей – естетики, психології, педагогіки, музичної педагогіки.

Для розуміння сутності поняття "музично-виконавська майстер­ність" родовими є слова "майстерність", "майстер". Довідникова література визначає поняття "майстерність" як уміння, вправність, досконалість, завершеність, якість виконаної роботи, вищий рівень розвитку умінь у певній сфері професійної діяльності людини. Поняття "майстер" визначається тлумачним словником як фахівець з якого-небудь ремесла, або той, хто досяг досконалості в роботі та творчості [6, с. 223].

Ознакою майстерності є ґрунтовна обізнаність особистості про предмет діяльності, яка має чітко виражений індивідуальний характер та характеризується унікальністю уміння майстра. Ґрунтовна обізнаність формується на основі оволодіння системою знань даної галузі діяльності, уміннями та навичками, які характеризують дану діяльність. Для оволодіння майстерністю необхідна воля, наполегливість і працелюбність. Майстерність – це не просто імітація способів діяльності, це творче ставлення до предмета діяльності, результатом якого є створення чогось якісно нового й неповторного. Звідси робимо висновок – майстерність – це якість особистості, яка виявляється у процесі діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн) і характеризує конкретну сферу діяльності людини.

Досягнення майстерності у певній (конкретній) сфері діяльності вимагає від особистості значного напруження внутрішніх душевних потенцій. У будь-якій професії досягнення майстерності передбачає внутрішню готовність до подолання виникаючих труднощів, творчого вирішення проблемних ситуацій. Отже, майстерність – це якість особистості, яка відображує рівень розвитку умінь у певній сфері професійної діяльності.

Педагогічна енциклопедія трактує майстерність педагога як мистецтво виховання та навчання, яке постійно вдосконалюється, а педагога-майстра як спеціаліста високої культури, що глибоко знає свій предмет й досконало володіє методикою навчання та виховання [12, с. 739].

Педагогічна наука вивчає феномен "педагогічна майстерність" як характеристику високого рівня педагогічної діяльності. І. Зязюн розгля­дає означений феномен як вияв учителем свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня [13, с. 29–30]. А. Козир трактує педагогічну майстер­ність як ефективне втілення творчого потенціалу особистості та її самореалізацію у професійній діяльності, яка забезпечує високий кінцевий результат [8, с. 12].

*Психологічні* закономірності різних видів діяльності людини вивчає психологія праці, основні ідеї якої були сформульовані Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Г. Костюком та іншими. На думку вчених-психологів, продуктивність діяльності людини (тобто її май­стерність) значною мірою залежить від соціальних, психологічних, індивідуально-особистісних чинників, умов праці тощо.

Так, К. Платонов тлумачить поняття "майстерність" як властивість особистості, набуту у процесі її досвіду, як вищий рівень опанованих професійних умінь у певній галузі на основі гнучких навичок і творчості [15, с. 64]. Один із сучасних дослідників психології та педагогіки праці В. Рибалка підкреслює, що усвідомлення особистістю закономірностей тієї трудової діяльності, якою вона займається, сприяє підвищенню її ефективності та викликає у людини почуття задоволеності результатами своєї праці [16, с. 6–7].

Важливим для нашого дослідження є аналіз поняття "майстер­ність" у діяльності митця. Мистецька діяльність – це діяльність людини, пов’язана з різними видами мистецтва – живописом, архітектурою, хореографією, скульптурою тощо. Майстерність скульптора, архітек­тора, художника має матеріальне вираження у витворах скульптури, архітектури, живопису тощо. У музично-виконавській діяльності майстер – це музикант, який досконало володіє теорією і практикою гри на інструменті чи співу. Специфікою мистецької діяльності є її творчий характер, оскільки її ефективність значною мірою залежить від рівня розвитку творчих здібностей, уяви, мислення тощо.

Естетична наука досліджує *художню майстерність* у сфері мистецької діяльності(М. Каган). У широкому значенні під художньою майстерністю розуміють рівень професіоналізму художника-митця – його таланту, працелюбності, загальнокультурного і духовного розвитку. У вузькому значенні – це володіння зображувально-виразовими засобами того чи іншого виду мистецтва. Загальними вимогами до майстерності є: володіння технікою роботи з різними матеріалами (музичні звуки, різнобарвність фарб, поетичне слово, камінь тощо), знання його якостей і виражальних можливостей, уміння втілити певний зміст, розуміння особливостей сприйняття різних видів мистецтва залежно від досвіду та естетичних смаків [9, с. 85–86].

Досліджуючи психологічні особливості особистості музиканта-виконавця, В. Петрушин вказує на ті її характеристики, які поєднують природні здібності (обдарованості) та такі індивідуальні якості, як: талант, творчість, працелюбність, терпіння та вимогливість. Саме ці якості сприяють перетворенню людини з музичними здібностями (тобто рядового музиканта) в художника (тобто людину, яка володіє високим рівнем музично-виконавської майстерності) [14, с. 36–38].

Феномен виконавської майстерності у сфері музичної діяльності досліджували музиканти-педагоги. Аналіз науково-методичної літера­тури показав, що розуміння даного феномену в різні історичні періоди було різним. Оскільки слово майстерність означає досконалість, то часто сутність даного феномену розуміли через технічну досконалість, техніку володіння інструментом (К. Черні, К. Гуммель). Згодом видатні педагоги-музиканти (Б. Асаф’єв, А. Рубінштейн, Л. Оборін, Г. Нейгауз та інші) дійшли висновку, що основним завданням виконавської підготовки є виховання уміння музиканта пізнавати художній зміст музичного твору та втілювати його у конкретному виконанні за допомогою відповідних технічно-виконавських засобів. Тобто художність виконання виступала основою виконавської майстерності, а техніка – лише засобом.

Вивчаючи різні аспекти діяльності музиканта, які впливають на формування його виконавської майстерності, А. Гольденвейзер вказував, що у виконавця має сформуватися ясний і зрозумілий для нього художній намір. Тільки тоді він зуміє використати свої технічні ресурси для того, щоб захопити слухача своїм виконанням [3, с. 130]. Тобто пріоритетом для виконавця має бути спочатку естетична категорія *художнього*, а категорія *технічного* є похідною.

Б. Асаф’єв вважав техніку умінням робити те, що хочеться, тобто техніка є вторинною. За Г. Ципіним, майстерність – це не бравурність виконання, а здібність до відтворення на клавіатурі інструмента тих звукових образів, які тісняться в голові художника [18, с. 113–114].

Різноаспектність завдань, які постають перед музикантом у процесі виконання музичних творів, зумовила подальше дослідження феномену *виконавська майстерність*.

Наукове обґрунтування вітчизняної теорії формування вико­навської майстерності належить М. Давидову, який вважає, щовиконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні; досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору, яке відповідає естетиці художнього мислення відповідної епо­хи  [5, с. 29, 68].

Вчений стверджує, що виконавська майстерність включає ком­плекс слухо-моторних і психофізіологічних *особливостей*, теоретичних і практичних *навичок, прийомів та форм* музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються у процесі втілення інтерпретації музичного твору. Успішність формування виконавської майстерності значною мірою залежить від єдності виконавської обдарованості, художньо-виконавської техніки, виконавського тонусу та специфічних вико­навських виражальних засобів. Він підкреслює, що у процесі форму­вання виконавської майстерності майбутніх музикантів центральне місце має займати систематичне вдосконалення слухо-моторних і слухо-психологічних уявлень у контексті музично-ігрових рухів (орієнтування, контактування з клавіатурою, дотикові відчуття, форма рухів рук, координація) [4, с. 132].

В. Білоус досліджує психологічні чинники, які впливають на процес формування виконавської майстерності. На її думку, музично-виконавська майстерність– це властивість особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості [2, с. 6].

Сучасні вчені вивчають феномен виконавської майстерності крізь призму музичної діяльності майбутнього вчителя музики. Так, Л. Лабінцева вважає, що майстерність учителя музичного мистецтва зумовлена високим рівнем володіння музичним інструментом, власним голосом, диригентською технікою, широкою ерудицією та розвиненим художнім смаком [10]. Н. Барсукова трактує виконавську майстерність як *складову* професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, як *особистісне утворення*, що інтегрує у своєму змісті систему особистісних та професійно важливих якостей (музикальність, виконавську надійність), музично-професійних знань (про зміст і засоби музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності), умінь (музично-виконавські, інтерпретаційні, артистичні), необхідних для виявлення сенсу та морально-естетичних цінностей музичних творів [1, с. 6]. І. Мостова вважає, що музично-виконавська діяльність сприяє формуванню педагогічно-виконавської майстерності і розглядає її як *комплекс властивостей* особистості, який забезпечує вільне володіння інструментом і собою для втілення художнього змісту твору у реальному звучанні [11, с. 60].

Розглядаючи формування виконавської майстерності студентів у процесі колективного музикування, В. Федоришин трактує даний феномен як вияв свого творчого "Я" через комплекс властивостей та особистісно-типологічних якостей, як високий рівень *здатності* до глибокого усвідомлення й розкриття змісту музичного твору. Вико­навська майстерність передбачає наявність широкої мистецької ерудованості, можливості до вираження власної естетичної позиції у процесі тлумачення музики. Майстерність виконання поєднує у собі прочитання об’єктивно існуючого авторського тексту та його суб’єктивної інтерпретації виконавцем, яка виявляється в інтонуванні, динамічних особливостях, тембрових і фактурних знахідках тощо [17, с. 9, 16]. На думку Л. Касьяненко, виконавська майстерність є найважливішим елементом інтерпретації, тобто елементом, який визначає ступінь відповідності реального звучання музичного твору художньому задуму виконавця[7, с. 36].

Що саме стає предметом інтерпретації? – емоційно-образний зміст музичного твору, його стильові та жанрові особливості, здатність музиканта до створення змістовного виконавського варіанту (моделі) музичного твору тощо. Які складові музичного тексту стають предметом творчості виконавця? – це артикуляція, динаміка, темп, агогіка, якість звуковедення, педалізація, фразування тощо. Творчо-професійна робота з цими складовими нотного тексту є одним із завдань виконавця на шляху досягнення майстерності.

Але це складає лише основу творчості виконавця. Ще потрібно "оживити" твір. Наповнити його енергетикою, тобто надати музиці індивідуально-особистісного відтінку. Енергетичний імпульс у нотах не позначається, його потрібно відчути і намагатися передати, щоб виконання стало для слухача зрозумілою музичною мовою. Тобто досягнення високого рівня виконавської майстерності вимагає мобілізації внутрішніх духовних потенцій виконавця.

Отже, поняття "музично-виконавська майстерність" характеризує високий рівень виконавської діяльності музиканта та передбачає його здатність до глибокого осягнення змісту музичних творів, особистісно-ціннісного ставлення до музики, технічно досконалого, виразно-змістовного та артистичного її виконання. Це творчий процес, який вимагає від виконавця активного, самостійного й небайдужого ставлення до процесу виконання музичного твору, самовираження й самореалізації у виконанні, артистичної самопрезентації.

Виконавська майстерність є важливою якістю музиканта, формування якої має стати одним з головних завдань педагога у музично-освітньому процесі. Багатоаспектність музично-виконавського процесу не може забезпечуватися лише технічною підготовкою інструменталіста. Виконання музичного твору вимагає високого рівня теоретичної, інтелектуальної, психічної підготовки інструменталіста, донесення до слухача художнього змісту музичного твору, забезпечення комунікативно-сценічного рівня виконання тощо. Тільки поєднання різноманітних якостей характеру музиканта приведуть його до вершин майстерності.

**Література**

1. Барсукова Н. С. Педагогічні умови формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2015. 20 с.

### Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2005. 19 с.

1. Гольденвейзер А. Советы педагога-пианиста. *Пианисты рас­ска­зывают*. Москва: Музыка, 1990. Вып. 1. С. 119–132.
2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підручник. Київ: Муз. Україна, 2004. 240 с.

Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: автореф. дисс. на соискание степени д-ра искусствоведения: 17.00.02. Київ, 1990. 43 с.

1. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2002. 223 с.

Касьяненко Л. О. Работа пианиста над фактурой: пособие по изучению исполнительской интерпретации фактуры фортепианного произведения. Київ: НМАУ, 2003. 168 с.

1. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук.: 13.00.02. К., 2009. 48 с.

Краткий словарь по эстетике: книга для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. Москва: Просвещение, 1983. 223 с.

1. Лабінцева Л. П. Формування вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 22 с.

Мостова І. В. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музики як процес формування його педагогічно-виконавської майстер­ності. *Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбут­нього вчителя.* Луганськ, 1998. С. 60–62.

1. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Серия: Энцикло­педии. Словари. Справочники / ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. Москва: Сов. энциклоп., 1965. Т. 2. 911 с.

Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Краму­щенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.

1. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Издательство "Юрайт", 2017. 380 с.

Платонов К. К. Вопросы психологии труда. 2-е изд., доп. Москва: Медицина, 1970. 264 с.

Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.

1. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 23 с.

# Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для студентов. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

**ПОНЯТТЯ "ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ"**

**У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**Грабовецька О. О.**

*У статті аналізується трактування поняття "творча само­стійність" у психолого-педагогічній літературі. Дається порів­няльна характеристика понять: "самостійність" та "творча самостійність".*

***Ключові слова:*** *самостійність, творча самостійність, профе­сійна підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

На сучасному етапі освітньої моделі підготовки вчителя музичного мистецтва, особливо гостро постає проблема розвитку творчої самостійності студентів. Необхідно переконати їх мислити творчо, самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі та креативно втілювати знання на практиці, не боятися експериментувати.

Спираючись на відносну новизну та значущість проблеми розвитку творчої самостійності, постає необхідність детальніше дослідити це поняття у психолого-педагогічній літературі, щоб довести, що творча самостійність – одна з фундаментальних якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Питання досліджуваної проблеми вже розглядалися окремими українськими та зарубіжними вченими. Актуальними є психолого-педагогічні дослідження, спрямованні на розвиток творчих здібностей особистості, формування її самоорганізації (В. Сухомлинський, К. Ушин­ський, А. Макаренко, П. Блонський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.). У працях учених М. Махмутова, Є. Голанта, Ш. Гане­лін, І. Лернера, П. Підкасистого та ін. визначено наукові основи органі­зації творчої та самостійної діяльності й формування особистісних якостей молоді в процесі навчання.

На сьогодні більшість цих досліджень стосуються загально­освіт­ньої школи та роботи учнів, на жаль, не достатньо досліджені проблеми розвитку творчої самостійності у студентів вищих педагогічних закладів.

Розгляд психолого-педагогічних джерел показує нам, що в них започатковане розв’язання поставленої проблеми, тобто пошук різноманітних шляхів та методів для формування фахової готовності, компетентності майбутнього фахівця, що є також важливою складовою професійної вправності. Однак розуміння феномену творчої само­стійності у науковців потребує розкриття сутності творчої самостійності особистості.

**Мета статті** –визначення основ творчої самостійності як складової фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Уявлення вчених про зміст та структуру творчої самостійності неоднозначні. Причиною цьому можуть бути складність та багатозначність дефініції, а також різні наукові підходи до висвітлення її змісту.

Зупинимося на деяких тлумаченнях поняття "творча само­стійність".

Так, П. Підкасистий вважає, що творча самостійність є специ­фічною якісною характеристикою особистості, яка виявляється у її прагненні до творчої діяльності, умінні будувати свою творчість та ефективно здійснювати цю діяльність самостійно [7].

М. Кухарєв зазначає, що творча самостійність як якість особистості "найчастіше супроводжується творчим началом, готовністю до пошукової роботи, але не завжди містить у собі елементи дослідження на вищому рівні спілкування" [4, c. 110].

М. Махмутов розглядає творчу самостійність як інтелектуальну здатність учня мати власні судження, вносити елементи новизни та творчості у свою діяльність; уміння, що дозволяють самостійно вчитися [6].

Д. Харічева під творчою самостійністю розуміє інтегративне особистісне утворення динамічного характеру, яке забезпечує високий рівень успішності в практичній реалізації задумів і намірів у будь-якому виді діяльності без втручання збоку [8].

Для розкриття поняття "творча самостійність" ми також розглянули поняття "самостійність" у психолого-педагогічній літературі.

Проаналізувавши психологічну літературу, зустрічаємо кілька визначень самостійності:

* спосіб діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без сторонньої допомоги;
* вольова якість або властивість особистості;
* умова, за якої особистість діє самостійно;
* характеристика дій людини;
* бажання підлітка "стати дорослим", що в його розумінні означає бути самостійним [1; 2; 5].

Також можемо спостерігати неоднозначність цього поняття і в педагогічній літературі:

* це прагнення особистості до певного характеру діяльності, внутрішня готовність до самостійного визначення цілей і дій, здатність чинити дії відповідно до своїх особистих переконань, без сторонньої допомоги;
* якість особистості, що характеризується здатністю критично розглядати життєві явища;
* потреба й уміння самостійно мислити, діяти ініціативно та творчо;
* здатність орієнтуватись у новій ситуації, досягати мети, виходячи з конкретних умов, ураховуючи різноманітні погляди та висловлюючи власну точку зору;
* уміння бачити завдання, що виникають, знаходити способи їх вирішення власними силами, прагнення до відкриття нового [3; 6; 7].

Вивчення різних наукових підходів учених щодо формулювання суті самостійності дозволяє виокремити три напрями: самостійність як якість особистості; як характеристика діяльності, що проявляється в самоорганізації студентом своєї навчальної діяльності на різних рівнях її здійснення; як вольова властивість особистості.

Якщо говорити про структуру творчої самостійності, то слід розглянути твердження науковців, що розглядали творчу і самостійну діяльність у процесі навчання.

І. Лернер вважає, що самостійність у навчанні містить активність. Науковець вводить такі поняття як "проста самостійність" та "істинна самостійність". Він вказує, що під час відтворення знань самостійність є обмеженою, що називається "простою самостійністю". Щодо "істинної самостійності", то вона є необмеженою у своєму прояві, тому, інакше кажучи її можна назвати "творчою самостійністю".

М. Махмутов робить акцент на тому, що самостійність містить у собі творчість, яка проявляється в процесі навчання. Це пояснюється тим, що самостійність, як якість особистості найкраще формується в процесі творчої діяльності студентів. Таким чином, самостійність на початковому етапі свого розвитку об’єднується з ретельністю, а в кінці – з творчістю.

О. Суркова зазначає, що творчість – це завжди самостійність, хоча самостійність це не завжди творчість. Вона стверджує, що самостійність не має чіткого окреслення, яке б відрізняло її з-поміж активності та творчості.

У наукових дослідженнях ми можемо спостерігати чітке розмежування таких дефініцій як "самостійна діяльність" та "творча самостійна діяльність". Тому необхідно розглянути другий компонент творчої самостійності – творчу діяльність. Творча діяльність – це процес одержання нових матеріальних і духовних цінностей (продукт творчості). Дане поняття розкриває В. Андрєєв: творча діяльність – це один із видів навчальної діяльності, спрямованої на розв’язання навчально-творчих завдань, що здійснюється переважно за умов опосередкованого чи перспективного управління, результат якого має суб’єктивну новизну, значення і прогресивність для розвитку особистості, особливо її творчих здібностей.

На думку В. Буряка та В. Лозової, важливою складовою навчальної творчої діяльності зазвичай є самостійність. А творча діяльність стиму­лює розвиток самостійності студентів, їх творчий підхід до навчання, спонукає до самоосвіти та досягнення результативності.

Отже, показником результативності студентів у процесі навчання є самостійна творча діяльність. Але не завжди самостійна діяльність є показником здатності до творчості. Лише тоді можна вважати самостійну діяльність творчою, коли студент має достатньо сформовані вміння розпізнавати, визначати проблему, самостійно створювати власні шляхи її розв’язання, створювати об’єктивно нове.

Узагальнюючи усе вищесказане, важливо також розподіляти поняття "самостійність" та "творча самостійність" студентів у навчальній діяльності. О. Чайка провела порівняльний аналіз обох визначень:

|  |  |
| --- | --- |
| ***Самостійність*** | ***Творча самостійність*** |
| Прагнення й уміння без сторонньої допомоги здобувати знання | Конструювати, моделювати, створювати об’єктивно нове |
| Виконувати самостійну роботу за зразком, шаблоном, еталоном | Шукати нових прийомів і способів самостійного виконання навчальних завдань |
| Здатність діяти усвідомлено, ініціативно | Здатність діяти нестандартно, творчо |
| Вияв традиційного підходу, обмежених можливостей, зовнішньої вмотивованості й керованості | Індивідуального підходу, творчого потенціалу, прихованих можливостей, необмеженого руху думки |
| Діяльність у вигляді повторення, відтворення, впізнавання, осмислення, порівняння, встановлення зв’язків між фактами та явищами, запам’ятовування, підведення нової інформації під уже відоме | Самостійного й активного продукування, оцінювання, дослідження, прогнозування, вироблення нового, критичного аналізу, творчості тощо |

З поданої таблиці бачимо, що для творчої самостійності студент повинен мати низку певних сформованих умінь, таких як:

* + уміння виявляти проблему, конкретизувати мету діяльності, педагогічні завдання, знаходити нетрадиційні способи їх вирішення;
  + уміння планувати та проектувати творчу педагогічну діяльність;
  + уміння гнучко використовувати наявні знання у нових і нестандартних ситуаціях;
  + уміння самостійно, критично мислити, генерувати нові ідеї;
  + уміння здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності;
  + прагнення і здатність до саморозвитку, професійного само­вдо­сконалення, збагачення власного педагогічного досвіду;
  + ініціативність, активність, відповідальність.

Проаналізувавши думки вчених, бачимо, що вони доповнюють одна одну та розкривають зміст поняття творчої самостійності та визначають її як важливу складову майбутньої професійної діяльності.

**Висновки.**Розглянувши поняття "творчої самостійності" у психо­лого-педагогічній літературі, можемо зробити висновок, що дане поняття не до кінця розкрите та потребує більш точного та повнішого визначення. Та незважаючи на відносну новизну й малодосліджуваність феномену творчої самостійності суб’єкта навчання, у наукових розвідках усе частіше можна зустріти застосування й висвітлення цієї дефініції в різних контекстах, що засвідчує її значущість і пріоритетність. У загальному можемо сказати, що сутність творчої самостійності вчителя виявляється у його здатності виявляти, осмислювати та творчо розв’язувати педагогічні проблеми, покладаючись лише на власні можливості, самостійно приймати відповідальні рішення та передбачати їх наслідки.

**Література**

1. Ганелин Ш. И. Воспитание активности и самостоятельности как черты личности. *Воспитание самостоятельности и активности учащихся*. Ленинград, 1966. С. 5–25.
2. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. *Воспитание познава­тельной активности и самостоятельности учащихся*. Казань, 1969. Ч. 1. 62 с.
3. Жарова Л. В. Учить самостоятельности. Москва: Просвещение, 1993. 205 с.
4. Кухарев Н. В. Формирование умственной самостоятельности. Минск: Народная асвета, 1972. 136 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Каунас: Швиеса, 1983. 219 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. Москва: Педагогика, 1972. 184 с.
8. Харичева Д. В. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения: автореф. дисс. … канд. пед. наук: спец. 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2007. 18 с.

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА"**

**Гринишина Л. А.**

*У статті аналізується багатоаспектне поняття "фортепіанна підготовка",* *що розглядається як складний інтелектуальний синтетичний процес*, *з’ясовується сутність та структура цього* *мистецького феномену.*

***Ключові слова:*** *фортепіанна підготовка, фортепіанне вико­навство, мистецька освіта.*

Питання генезису дефініції "фортепіанна підготовка" має значну історію в контексті розуміння світової й національної музичної культури та освіти. Історично склалося, що навчання гри на клавішних інструментах було універсальним засобом музичного виховання та музичної освіти. В різні часи, починаючи з епохи Відродження, навчанню гри на клавірі надавалося пріоритетне значення у вирішенні просвіт­ницьких завдань, зокрема в розв’язанні проблеми залучення дитини до музичного мистецтва через індивідуальне побутове музи­кування.

У сучасному розумінні процес фортепіанної підготовки є складним і багатоаспектним феноменом. Завдяки навчанню гри на фортепіано учень розвивається як особистість, вдосконалюється його пізнавальне й оцінне мислення, формується досвід розуміння мистецьких законо­мірностей. Фортепіанна підготовка дозволяє актуалізувати, синтезувати та впроваджувати на практиці мистецько-теоретичні знання в процесі роботи над музичним твором, поглибити емоційність і загальний культурний рівень учня [5]. Фортепіанна підготовка є джерелом творчої самореалізації й культурного зростання особистості.

Розглядаючи характерні риси фортепіанного виконавства в історичному ракурсі, Н. Мозгальова в своєму дослідженні стверджує, що навчання гри на фортепіано передбачало набуття глибоких та різноманітних знань, поєднаних з активним інтересом до виконавства (Р. Шуман); особливого значення набувало художнє осмислення музичного твору та втілення художнього образу на основі усвідомлення унікальних особливостей природи виконавця, а також ретельна робота над звуком (Ф. Шопен); виокремлення фундаментальних технічних формул з метою збільшення віртуозності (Ф. Ліст) [7].

Традиційно педагоги-піаністи (С. Майкапар, О. Гнесіна, Б. Явор­ський, М. Фейгін, Л. Баренбойм) зосереджували увагу на методичних засадах фортепіанної підготовки дітей як засобу розвитку їхніх музичних та загальних здібностей, а також на пошуку нових форм і методів фортепіанної підготовки [17].

Традиції, які утворюють сучасну систему фортепіанної підготовки, спираються на педагогічні методи, сформовані за кілька століть, у процесі перебігу різних стилістичних епох та напрямків. Ці методи трансформуються під впливом національно-культурних особливостей і обґрунтовують специфіку сприймання еталонного звучання, що, в широкому сенсі, є визначенням фортепіанної школи [16].

Успішність фортепіанної підготовки неможлива без розвитку вольових особистісних якостей учня, тому надзвичайно важливими є її психологічні аспекти. Адже для оволодіння всіма уміннями і навичками, необхідними для втілення музичного образу необхідним є свідома, цілеспрямована, контрольована праця самого учня. Ще К. Ушинський зазначав, що самостійні дії стосуються активізації усіх психічних функцій особистості. Мова йде про увагу, уяву, мислення, пам’ять, вольові якості людини. Процес фортепіанної підготовки не обмежується заняттям з педагогом у класі. Значна кількість завдань має бути виконана у процесі самостійної роботи. А ефективність самостійної роботи залежить від індивідуальних особливостей, нахилів і рівня культури учня [16].

Процес навчання гри на фортепіано охоплює всі аспекти активності піаніста – емоційну сферу, естетичну, фізіологічно-акустичну та когнітивну. Значну роль у ньому відіграють здібності та талант учня, однак у структурі мистецької освіти необхідно розуміти, що культурою і правильною фізіологією звуку має і може оволодіти кожен учень, не зважаючи на наявність значних талантів. Адже сучасна педагогіка наблизилася до розуміння фортепіанної підготовки (або іншого виду музичного навчання) як до засобу духовно-творчої трансформаційної діяльності, метою якої є не тільки виховання піаніста, але виховання особистості, здібної до інтелектуального й емоційного осягнення художньо-образного змісту музичного твору. Когнітивно-чуттєва діяльність музиканта визначається як комплексна психічна діяльність, яка поєднує відчуття, асоціації, образи й уявлення особистості [1].

О. Тонхаізер-Воєводіна підкреслює, що "фортепіанна школа" є поняттям складним і багаторівневим, що полягає в наявності системи теоретичних ідей та виконавських прийомів, яка заснована на традиціях. У процесі їхнього опанування здійснюється розвиток людини як особистості та піаніста. Фортепіанна школа виникає на основі певних загальних принципів, стилю, наявності конкретного лідера або напрямку і може поєднувати композиторську, концертну виконавську, аматорську виконавську й педагогічну діяльність [12].

Відомо, що фортепіанна підготовка забезпечується різними видами діяльності. Вона вважається однією з найскладніших інтегро­ваних систем з усіх ланок мистецької освіти [2]. Серед таких напрямків О. Теплова виокремлює індивідуальну і групову діяльність, присвячену опануванню виконавської майстерності та творчому розвитку особистості, активність у творчих колективах (фортепіанних ансамблях тощо), поєднання різних видів виконавських практик, опанування навичок підбору за слухом та акомпанування, теоретичну підготовку [11]. Відповідно до означених напрямків, під час фортепіанної підготовки в учнів формуються певні специфічні уміння, серед яких О. Хлєбнікова розрізняє: уміння теоретичного та виконавського аналізу твору музич­ного мистецтва, уміння визначити стиль, жанр, форму твору і, відповідно, побудувати виконавську інтерпретаційну концепцію, уміння адекватного звукового втілення побудованої інтерпретаційно-вико­навської концепції, уміння визначати виконавські проблеми та знаходити шляхи їх подолання, психологічну готовність до емоційного усвідом­лення змісту музичного твору та до його емоційно-образного виконання, уміння емоційної саморегуляції, уміння самоконтролю і самоаналізу щодо результатів роботи над твором та його виконання, сформованість еталонних слухових уявлень та інші [13].

Фортепіанна підготовка, на думку Р. Тельчарової, побудована на різних видах виконавської практики: екзаменах, конкурсних виступах та академічних концертах, відкритих концертах для інших учнів та друзів, участі в творчо-просвітницьких заходах [10].

На необхідності впровадження різних форм навчальної роботи, таких як читання нот з листа і систематичного розширення музично-теоретичних знань наголошує і Г. Ципін [14].

Так, фортепіанна підготовка – це складний багатоаспектний про­цес, який вимагає комплексного та інтегрованого підходів, поступовості, приділення уваги емоційній сфері учня, виховання його вольових якостей на ціннісно-мотиваційних установок.

У контексті розуміння загального змісту фортепіанної підготовки важливо звернутися й до проблеми навчання в класі загального фортепіано. Цей вид фортепіанної підготовки є необхідним абсолютно для всіх музикантів не піаністів. Це дає розуміння універсальності та значущості процесу навчання гри на фортепіано у всіх ланках масового музично-естетичного виховання. На основі такого розуміння форте­піанна підготовка розглядається як центральний системоутворюючий елемент мистецької освіти. Крім того, вчені доводять наявність позитивного впливу фортепіанної підготовки (як фактору стимулювання дрібної моторики) на психічний та емоційний стан особистості, рівень її інтелектуального розвитку, мовлення, уяву, увагу та просторове мислення [4].

Означене відповідає задекларованій меті фортепіанної підготовки учня-музиканта, яку Г. Ципін сформулював як формування загальних здібностей, інтелектуальних та особистісних якостей учня поряд з необхідним комплексом виконавських умінь та навичок. Означена мета, вказує педагог, має визначати зміст і методи фортепіанної підготовки [15].

Загальною метою фортепіанної підготовки, підкреслює О. Щер­бініна, є всебічний розвиток учня. Саме на досягнення цієї мети, наголошує дослідниця, має бути націлена концепція всієї мистецької освіти. Здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності також неможливе без розвиненого музичного мислення піаніста, розвиток якого ефективно відбуватиметься на засадах проблемного навчання й системного підходу до фортепіанної підготовки [18]. Серед нагальних цілей фортепіанної підготовки В. Ревенчук визначає розвиток творчих здібностей учнів. Авторка зазначає, що увесь зміст фортепіанної підготовки має спрямовуватися на активізацію творчого потенціалу та уяву учнів [8].

Навчання гри на музичному інструменті розвиває художнє мислення й художньо-творчі здібності учня, формує естетичні ціннісні орієнтири в процесі виконавської інтерпретації та осягнення музичного твору. Адже процес інтерпретації є співтворчим та емоційно насиченим процесом, коли виконавець має відчути й втілити задум автора. Така діяльність, безумовно, активізує духовну сферу особистості, його уяву, а також актуалізує емоційний досвід і творчу ініціативу. Музичний твір є носієм ідеї, певних цінностей, іншої художньої інформації, яку можливо осягнути лише завдяки розвитку духовного потенціалу. Художня інтерпретація, активізуючи духовні резерви особистості, звертається і до рухової техніки, спрямовуючи учня добирати найефективніші засоби втілення музичного образу, шукати шляхи подолання виконавських проблем, самостійно обирати елементи музичної виразності. Усвідом­лена орієнтація на художній образ є запорукою творчого й особистісного ставлення до виконавської діяльності, адже у виконавця формується "ясний художній намір" (О. Гольденвейзер). Опора на сформований цілісний образ музичного твору дає змогу піаністу найкращим чином добирати засоби виконавської виразності та використовувати технічні ресурси [3].

Необхідною умовою здатності виконавця до формування вну­трішнього образу музичного твору є володіння широким спектром музично-теоретичних знань. Піаніст має розуміти логіку розгортання музичної форми, уміння докладно прочитувати та аналізувати музичний, володіти знаннями щодо авторських, стильових і жанрових особли­востей музичного твору. На основі означеної інформації, об’єктивного осягнення музичних і мистецьких явищ, піаніст формує власну художньо-інтерпретаційну концепцію. Лише цілісне мультидисцип­лінарне уявлення про музичний твір є запорукою його якісного виконавського втілення. Я. Мільштейн вказував на необхідність наявності у виконавця значного запасу інформації, яку він набуває у процесі попереднього розвитку й музичного виховання [6].

Отже, фортепіанна підготовка передбачає цілісне осягнення твору музичного мистецтва, проникнення в його образний зміст через усвідомлене прочитання музичної мови як засобу кодування й трансляції художньої інформації. У процесі фортепіанної підготовки відбувається розвиток виконавської техніки піаніста, а також уміння доцільно добирати й використовувати технічно-виконавські прийоми в узгодженні з художнім образом музичного твору. Фортепіанна підготовка має неодмінно супроводжуватися музично-теоретичною для глибокого розуміння логіки функціонування музичної мови і створення запоруки для раціонального сприйняття й інтерпретації художнього тексту. Опанування музичного твору – це процес довготривалий і багато­аспектний. Він поєднує формування уяви та художніх еталонних уявлень, розвиток виконавської техніки, художнього та музично-аналітичного мислення, творчих здібностей для створення яскравої, особистісно забарвленої художньо-інтерпретаційної концепції на основі інтеграції раціонального та емоційно-образного осягнення.

Фортепіанна підготовка, в контексті сучасної фортепіанної школи, частіше розглядається як інтелектуальний синтетичний процес, забез­печений систематизованими, чітко відрегульованими методами впливу, які супроводжуються необхідним усвідомленням учнем конкретних завдань і шляхів їх виконання. Як зазначає Г. Стулова, механізм розвитку музичного сприймання й музичного мислення має певну схему, яка включає перебіг таких етапів:

1) сприймання еталона фортепіанного звучання;

2) усталення слухового еталонного уявлення;

3) виконавське втілення еталонного звучання;

4) усвідомлення рівня якості виконаного;

5) усвідомлений пошук необхідних засобів втілення звуку;

6) повторення виконання (репродуктивне або творче) [9].

Як і будь-який інший педагогічний процес, фортепіанна підготовка ґрунтується на розумових процесах, на сприйманні, на аналізі та запам’ятовуванні певної інформації. Це багаторівневий комплексний процес, який здатен глибоко впливати на формування духовних якостей особистості через цілеспрямовану передачу молоді соціокультурного та історичного досвіду, які визначають сукупність вимог до нових поколінь [9, с. 24].

Фортепіанна підготовка інтегрує фізичний, психологічний, соціаль­ний та естетичні аспекти виховання. Така інтеграція забезпечує створен­ня цілісного виховного впливу на учня, який покликаний формувати його духовно-культурну цілісність. При цьому фізичний аспект фортепіанної підготовки має вияв у якості звучання інструменту, фізіологічно-технічних можливостях учня; психологічний – спрямований на усвідомлення процесу сприймання та трансляції художнього образу, його психоемоційне осягнення; соціальний полягає в розумінні місця фортепіанного мистецтва в системі соціальних зв’язків, його ролі в культурному прогресі людства; естетичний аспект спрямований на формування естетичного смаку учня, формування його ціннісно-естетичних орієнтирів.

Фортепіанна підготовка стає важливою складовою загального навчання й виховання дітей та молоді, адже вона впливає на загальні здібності, знання, уміння та світоглядні позиції особистості [16]. Актуалізація творчого підходу до фортепіанної підготовки виносить на перше місце загальний творчий розвиток креативності учня, яка стане запорукою його успішності у будь-якій сфері.

На основі визначення сутності фортепіанної підготовки, як складного і комплексного явища, для більш глибокого її розуміння, виокремимо її умовні *структурні компоненти*: мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтерпретаційний, перцептивно-емоційний та операційно-оцінний.

1) Мотиваційно-вольовий компонент передбачає спрямування зусиль учня на опанування технічної та художньої виконавської майстерності. Означені вольові зусилля активізуються на основі вмотивованого ціннісного ставлення учня до музичного розвитку, до гри на музичному інструменті.

2) Когнітивно-інтерпретаційний компонент зумовлює набуття всіх необхідних музично-історичних та музично-теоретичних знань, які допоможуть проаналізувати музичний текст і створити яскраву і відпо­відну авторському задуму художньо-інтерпретаційну концепцію.

3) Перцептивно-емоційний компонент відповідає за набуття художньо-емоційного досвіду учня, завдяки якому від здатен буде осягати та втілювати у виконанні емоційно-образний зміст музичного твору, проникати в емоційне забарвлення музичного тексту, співпе­реживати образу героя музичного твору.

4) Операційно-оцінний компонент обумовлює реалізацію на практиці побудованої художньо-інтерпретаційної концепції. Означений компонент передбачає добір художньо-виконавських методів і прийомів, та їхню оцінку порівняно з еталонними уявленнями, побудованими на основі інших структурних компонентів.

Важливо зазначити, що всі компоненти фортепіанної підготовки є нерозривно пов’язаними один з одним, та не можуть функціонувати окремо. Реалізація на практиці усього комплексу компонентів форте­піанної підготовки має відбуватися на основі синтезу та узагальнення усіх найефективніших методик, які добираються з урахуванням індивідуальності кожного учня. Фортепіанна підготовка на різних рівнях відбувається на засадах художньо-педагогічних *принципів*, а саме: активної усвідомленості, творчої самореалізації учня; звукової наочності та створення слухових еталонів, взаємозв’язку художнього й технічного, індивідуальності та природовідповідності, творчої співпраці, доступності та поступовості, культуровідповідності, людиноцен­трованості.

На основі узагальнення вищевикладеного вважаємо доцільним конкретизувати сутність фортепіанної підготовки як мистецького феномену. *Фортепіанна підготовка* визначається як один з найваж­ливіших напрямків музичного розвитку і виховання, який має значний потенціал і можливості для застосування на практиці музично-історичних і музично-теоретичних знань, дає змогу для розвитку виконавських умінь, необхідних для здійснення яскравої творчої інтерпретації музичного тексту, розвиває здатність до визначення й подолання наявних виконавських проблем, спрямовує до розвитку самоконтролю й вольової саморегуляції, а також стимулює творчу самореалізацію та самоактуалізацію виконавця.

**Література**

1. Антонюк В. Формування індивідуального виконавського стилю: культурно-антропологічний аспект: наукове дослідження. Київ: Україн­ська ідея, 1999. 24 с.
2. Березівська Л. Д. Проблеми освіти та виховання в діяльності Київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1998. 212 с.
3. Гольденвейзер А. Б. Советы педагога-пианиста. *Пианисты рассказывают*. 1980. № 1. С. 119–132.
4. Дедик М. Я. Начальное обучение игре на фортепиано на основе моделирования музыкального ритма. *Проблемы современного образо­вания.* 2014. № 2. С. 96–111.
5. Лань Сіньцзюнь. Забезпечення наступності фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.* *Серія "Педагогіка і психологія"* / відп. ред. В. Шахов. Вінниця: НІЛАУ ЛТД, 2016. Вип. 46. С. 27–31.
6. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства. Москва: Советский композитор, 1983. 266 с.
7. Мозгальова Н. Г. Змістове наповнення поняття "інструмен­тально-виконавська підготовка" вчителя музики. *Науковий часопис НПУ* *імені М. П. Драгоманова.* *Серія 14. "Теорія і методика мистецької освіти".* 2010. Вип. 9. С. 39–43.
8. Ревенчук В. В. Фортепіанна підготовка як складова професій­ного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки* *Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. *Серія "Психолого-педагогічні науки".* 2017. № 1. С. 163–167.
9. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. Москва: Прометей, 1992. 118 с.
10. Тельчарова Р. А. Уроки музыкальной культуры: Из опыта работы: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.158 с.
11. Теплова О. Ю. Формування готовності майбутніх вчителів му­зики до творчої самореалізації в умовах інструментально-виконавської практики. *Науковий часопис* *Національного педагогічного університе­ту імені М. П. Драгоманова:* *збірник наукових праць. Серія 14 "Теорія і методика мистецької освіти".* Київ: НПУ, 2007. Вип. 4 (9). С. 92–95.
12. Тонхаізер-Воєводіна О. В. Спадкоємність традицій Ференца Ліста в угорській фортепіанній школі другої половини XX – початку XXI ст. (на прикладі діяльності Дебреценських піаністів): автореф. дис. … канд. мистецтвознав: 17.00.03. Львів: [Б. в.], 2016. 20 с.
13. Хлебникова О. В. Формирование опыта музыкально-исполни­тельской деятельности у студентов вузов культуры: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02: Теория и методика музыкального обучения. Киев, 2001. 22 с.
14. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.
15. Цыпин Г. М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обуче­ния игре на фортепиано. Москва: МГПИ, 1975. 107 с.
16. Чжан Сянюн. Особенности подготовки пианистов в условиях украинского художественного образования. *Музичне мистецтво і культура*. 2018. Вип. 26. С. 282–291.
17. Щербакова А. И. Освоение фортепианной музыки ХХ века как нового мира музыкальных ценностей. Москва: Академия. 1999. 252 с.
18. Щербініна О. Актуальні проблеми сучасної фортепіанної освіти. *Наукові записки.* *Серія "Педагогіка"*. 2006. № 9. С. 248–252.

**ПРОТИРІЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**В ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**Грисюк О. М.**

*Стаття присвячена аналізу протиріч, деяких проблем, що виникають в освітньому процесі сучасного закладу мистецької освіти в контексті запровадження нового змісту початкової мистецької освіти.*

***Ключові слова:*** *протиріччя, дитиноцентризм, музикальність, педагогічний працівник, здобувач освіти.*

У світлі запровадження нової системи організації освітнього процесу у закладах початкової мистецької освіти України важливо усвідомлювати найближчі орієнтири професійної діяльності викладача–музиканта. Пропоновані зміни координуються із вимогами Нової української школи проголошуючи стрижневим принципом – дитино­цент­ризм, тобто орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі [4, с. 7].

Можна дискутувати про переваги та недоліки нововведень, але доцільніше, на нашу думку, звернутися до витоків, що спонукають виник­нення наявних проблем. Отже, система початової мистецької освіти характеризується наявністю певних протиріч. Розглянемо деякі з них.

Традиційно склались протиріччя між системами загальної і мистецької освіти. Справедливо буде нагадати про епізодичні спроби налагодити взаємодію між ними. Але вони поки що залишаються на рівні "епізодичності". У різні часи педагогічні працівники обох сфер згадують про незаперечні можливості мистецтва в організації та засвоєнні освітнього процесу як у "змістовному", так і в "процесу­альному" аспектах. Педагогічні працівники мистецької сфери, як правило, не орієнтуються в сучасних формах, прийомах, методах загальної педагогіки, тим більше у сучасних інтерактивних та інтегративних технологіях. Втім, потреба оновлення якості мистецької освіти вже не пропонує, а вимагає налагодження такої взаємодії. На нашу думку, пояснення цьому дуже просте – в центрі освітнього процесу (у найширшому його розумінні) знаходиться дитина як "здобувач освіти". Соціальний простір, у якому знаходяться сучасні діти, формує нові уявлення, явища, орієнтири, що зумовлюють розвиток "інших" дітей, з незвичними для педагогічних працівників якостями та властивостями. До них неприпустимо підходити з "усталеними" вимогами.

Децентралізація, що набирає обертів, безпосередньо впливає на організацію мистецького навчання в регіонах. Не секрет, що громади по-різному ставляться до створення умов щодо забезпечення творчого розвитку дітей. Сьогодення спонукає до чіткого встановлення пріоритетів щодо соціального, економічного і духовного розвитку членів громади. Отже, заклади мистецької освіти опиняються в ситуації протиріччя між вимогами держави щодо створення умов для розвитку творчих здібностей здобувачів освіти та відмінностями, що існують між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах, що утруднює реальний доступ учнів до здобуття якісної освіти [4]. За таких обставин, сучасному педагогу-музиканту варто зосередитись на необхідності переорієнтувати власну свідомість на присвоєння сучасних, часто не зовсім зрозумілих, на перший погляд, "неприйнятних" змін, які запроваджуються у початковій мистецькій освіті.

У першу чергу варто вказати на необхідність самостійно розібра­тися із нормативними документами, які регламентують пропоновані зміни. Для того, щоб знати як працювати далі, доцільно усвідомити тезаурус, що зумовлює успішність надання освітніх послуг та ефективний професійний саморозвиток в умовах освітіх змін. Лише після цього варто знайомитись із вимогами до нового змісту мистецької освіти.

Усталена система мистецької освіти багато років авторитарно регламентувала структуру, зміст, форми організації та реалізації навчальних дисциплін, які в нових умовах отримали назву "освітні компоненти". Нові орієнтири початкової мистецької освіти висувають вимогу до кожного педагогічного працівника щодо самостійної розробки навчально-методичного забезпечення процесу надання освітніх послуг здобувачам освіти по кожному року навчання. Перед педагогічними працівниками виникає протиріччя між вимогами держави щодо регіональної самостійності мистецьких навчальних закладів та відсутністю умінь і навичок складати необхідну документацію щодо організації та наповнення освітнього процесу новими формами та структурними компонентами.

Зазвичай музикант-педагог навчає дитину музичного мистецтва "від академічного концерту – до академічного концерту". Дитина опановує особливості втілення художнього образу твору і, переважною більшістю випадків, не має можливості для творчої самореалізації. Більшість учнів, особливо у регіонах, ніколи не виходять на сцену у якості сольного виконавця, не мають можливостей для концертного виступу. Навіть академічні концерти діти часто складають у комфортних умовах звичного для них класу. Відтак, не виникає потреби нако­пичувати та підтримувати у належному стані виконавський (концертний) репертуар. Відповідно, завершуючи навчання, випускники ніколи більше не згадують твори, які було вивчено, не відвідують концертів класичної музики й, навіть, не прагнуть прослухати її у аудіо чи відеозаписах. Провідний орієнтир мистецької освіти – "формувати гармонійну, есте­тично-розвинену особистість дитини, розвивати її мистецькі здібності" [3] – виявляється не реалізованим. Отже, переорієнтація сучасної початкової мистецької освіти на створення макимальних умов для концертних виступів усіх, без винятку, учнів заслуговує на схвалення. І тепер перед педагогічними працівниками виникає незаперечна необхідність диференціювати зміст і складність програми індивідуально для кожного здобувача освіти із розрахунку не лише на технічне удосконалення, але й художньо-виконавські можливості.

Саме тут на часі правильне розуміння настанови Л. В. Занкова про "навчання на високому рівні складності", яке **розкриває духовні сили дитини, дає їй простір і напрямок індивідуальної освітньої траєкторії. Йдеться про складність, пов’язану з пізнанням суті явищ, які вивчаються, залежностей між ними, із справжнім залученням дітей до цінностей науки й культури [2, c. 115]. Отже, присвоєні знання, опановані уміння, які перетворюються на навички мистецької діяльності, стають надбанням здобувача освіти, забезпечують перехід на більш високий ступінь мистецького розвитку.** Зазначимо, що "складність" стосується конкретної дитини, а не вимог відділу, на якому вона навчається або року навчання у мистецькому закладі. Відтак, протиріччя між наявними виконавськими можливостями дитини та усталеними вимогами мистецького навчання, за правильних підходів і розуміння пропонованих змін із успіхом розв’язується.

Зазначимо, що гострота проблеми яскраво виявляється через кількість вступників на наступний щабель мистецької освіти – коледж. Відсутність мотивації до подальшого мистецького навчання пояс­нюється не лише недостатнім прагненням батьків до орієнтації дитини на подальший мистецький розвиток, оскільки держава не може гарантувати успішні перспективи професійної самореалізації випускни­ків. Набуває актуальності й недооцінка педагогами-музикантами дифе­ренціації творів концертної програми для кожного здобувача освіти індивідуально.

Педагогічні працівники в умовах усталеної системи мистецької освіти, набувши значного педагогічного досвіду важко сприймають вимоги часу щодо творчого самовдосконалення, потреби ознайомлю­ватись із новими методиками або формами організації мистецької освіти. Проблема загострюється ще й вимогами держави, яка спочатку наголошує на певних змінах, а умови для їхньої ефективної реалізації починає створювати значно пізніше. Так формуються протиріччя між необхідністю запроваджувати нововведення і недостатністю часу для розробки навчально-методичного забезпечення та створення відпо­відного розвивального середовища; між уявленнями педагогічних працівників про опанування певної кількості творів, про складність (для кожного класу чітко окресленої) програми здобувача освіти та вимогами держави щодо формування компетентностей (знань, умінь, навичок, розуміння, ставлення), необхідних для творчої самореалізації та можливого вибору професії у сфері музичного мистецтва.

Варто нагадати, що мистецтво має часову природу, яка перед­ба­чає перехід кількості в якість. Кожна дитина – індивідуальне, особливе, специфічне психологічне явище (у найкращому розумінні цього поняття). Кожній маленькій особі потрібен свій час для усвідомлення тих чи інших прийомів, понять, образів. При проголошеній диференціації мистецього навчання, перед маленькими здобувачами освіти часто висувають вимоги, які "склались упродовж років про­фесійної діяльності". Сьогодення вимагає від педагогічних працівників активнішої самоактуа­лізації та саморозвитку.

Педагогічних працівників ставлять у ситуацію, коли вони вимушені виконувати настанови, постанови, накази, які майже не мають чітких пояснень та обґрунтованого навчально-методичного забезпечення. Щоб налагодити ефективну систему мистецької освіти варто було б спочатку отримати результати апробації пропонованих змін, внести відповідні корективи й, лише після цього, запроваджувати в реальний освітній процес. Ми не маємо права забувати, що в центрі освітнього процесу початкової мистецької освіти стоїть жива дитина – особистість, у якої попереду все життя. Мистецька діяльність – суто індиві­дуалізований, важкоконрольований, важкокерований процес. До нього неможливо підходити з конкретними "очікуваними" результатами. Тому і виникає протиріччя між необхідністю досягти визначених результатів та проголошеною можливістю розвивати кожного здобувача освіти за "індивідуальною навчальною траєкторією" [3].

У типових освітніх програмах закладається чергове протиріччя у спрямуванні мистецького навчання між проголошеним принципом дитиноцентризму та акцентуванням уваги на формуванні в учнів початкових теоретичних, теоретико-практичних, практичних, виконав­ських компетентностей з мистецтва, а лише потім – розвиток музикаль­ності [1]. Мається на увазі не змістовий, а художньо-психологічний аспект. Варто нагадати, що у всі часи на першому плані музичного навчання дітей стояла саме "музикальність" як "комплекс специфічних здібностей", необхідних для забезпечення музичної діяльності [6, с. 205].

На думку В. М. М’ясищева та А. Л. Готсдiнера, при аналiзi музи­кальності слiд враховувати її динамiчнiсть, залежнiсть вiд характеру дiяльностi та ставлення до неї iндивiда, рiзноманiтнiсть умов, що забезпечують її розгортання [5, с. 82]. Важливим виявляється враху­вання цiлiсностi сприймання й переживання музики. Саме це, на думку вчених, формує найважливiший комплекс психічної активності – вибіркове ставлення індивіда до художнiх явищ. З одного боку, воно є специфiчною ознакою особистостi, а з іншого – складає сутність музикальності [5, с. 81].

Напрошується висновок, що на першому плані має стояти "музи­кальність" здобувача освіти, а "формування в учнів початкових теоретичних, теоретико-практичних, практичних, виконавських компе­тентностей" – це умови для "естетичного сприймання та позитивного ставлення до різних видів мистецтва через долучення до кращих зразків національної та світової мистецької, зокрема музичної, спадщини" [1].

Заслуговує на увагу протиріччя між очікуваннями від мистецької освіти в батьків (формувати гармонійну, естетично-розвинену особис­тість дитини, розвивати її мистецькі здібності) та мистецькою школою (формувати в здобувачів освіти виконавські навички, надавати початкову професійну мистецьку освіту) [3, с. 5].

Сучасні батьки не прагнуть ранньої професіоналізації навчального процесу для своїх дітей. Переважна більшість, через необізнаність у специфіці мистецького навчання, не усвідомлює його сутності. Отже, ставлення до відвідування занять, підготовки домашніх завдань, як правило, поверхове, часто безвідповідальне. З іншого боку, педагогічні працівники, які зорієнтовані на систематичну й послідовну мистецьку діяльність, не завжди інформують батьків про особливості, правила і вимоги щодо розгортання індивідувальної освітньої траєкторії дитини.

Аналізуючи проблему, не можна оминути протиріччя між небажанням здобувачів освіти "займатися теорією" і наявним рівнем методичної компетентності щодо формування "мистецько-теоретичної" та "теоретично-практичної компетентності в музичному мистецтві". Отже, діти "не хочуть", а педагогічні працівники "не готові" до ефективної взаємодії у митецькому освітньому процесі.

Слід визнати, що викладачі мистецьких закладів мають "наздоганяти" своїх учнів не лише з психологічної, але й з методичної точок зору. Оскільки підхід до сучасних дітей зі звичними прийомами і методами виявляється неефективним. Зазначимо, що запроваджені нові якісні зміни початкової мистецької освіти, дають нам можливість це зробити.

У світлі спрямування мистецьких закладів на нову якість освіти варто переорієнтувати професійну свідомість на прийняття настанови славетного педагога Януша Корчака про необхідність "піднятися до рівня дитини". І це жодним чином не принижує професійної гідності педагогічного працівника. Навпаки, ставить перед ним нові завдання, а в сучасній ситуації, й виклики.

**Література**

1. **Державний науково-методичний центр змісту культурно-мистецької освіти. URL:** <http://www.dnmczkmo.org.ua>
2. **Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1990. 424 с.**
3. Концепція сучасної мистецької школи. **URL:** <http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article>
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Мясищев В. Н., Готсдинер А. Л. Что есть музыкальность. *Советская музыка*. 1975. № 9. С. 81–85.
6. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 42–222.

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Гришко В. О.**

*У статті окреслюються питання важливості розвитку творчої компетентності молодших школярів у сучасній школі. Розкри­ваються особливості компетентнісного підходу. Прослідко­вуються підходи науковців до розуміння сутності і змісту поняття "творча компетентність". Висвітлюються шляхи розвитку творчої компетентності молодших школярів.*

***Ключові слова:*** *творчість, творчі якості, творчі компе­тентності, компетентнісний підхід, молодші школярі.*

Сучасний етап національного відродження України потребує нових підходів до вирішення завдань розвитку особистості, виявлення її творчого потенціалу. Молоде покоління має бути захищеним і мобільним на ринку праці, здатним ефективно діяти у нестандартних ситуаціях, робити особистий духовно-світоглядний вибір та навчатися впродовж життя. Одним із важливих напрямів діяльності сучасної школи є формування та розвиток творчої компетентності учнів. Саме у творчості особистість може самореалізуватися і самоутвердитися.

Значної уваги проблемам розвитку творчості особистості надавали такі вчені, як А. Бергсон, Г. Воллес, К. Ізард, А. Маслоу, А. Пуанкаре, Ж. Адамар, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, А. Брушлінський, Л. Вигот­ський, О. Пономарьов, С. Рубінштейн, І. Семенов, І. Тихомиров, П. Якобсон, М. Ярошевський та ін.

В останні роки з’явилося чимало наукових праць, що стосуються тих чи інших аспектів проблеми розвитку творчої компетентності, зокрема: творчої компетентності викладача вищої школи (О. Воло­буєва), професійно-творчої компетентності вчителя початкової освіти (О. Тутолмін), творчої компетентності як механізму успішної психолого-педагогічної діяльності (С. Яланська), музично-творчої компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва (О. Баришнікова). Попри ґрунтовне висвітлення широкого кола проблем, на питаннях розвитку творчої компетентності молодших школярів не було зосереджено достатньої уваги.

Повсякденне життя доводить, що у складних сучасних умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творчо обдарована, гнучка, здатна до генерування і використання нових ідей та задумів, нових підходів.

Творчість – необхідна умова людського існування. З одного боку, вона є оптимальною формою широкої реалізації індивідуальності, з іншого – необхідною умовою соціального прогресу. Нині узагальненим є твердження про те, що "творчість" – це продуктивна людська діяльність, що породжує якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного або індивідуального значення (В. Андреєв, Г. Балл, Дж. Гілфорд, О. Леон­тьєв, І. Лернер, В. Моляко та ін.). Ознаками творчості є зв’язок інтуїтивного і логічного; відчуття натхнення, бажання творити; діалек­тична єдність продуктивної і репродуктивної діяльності, усталеного і нового; позитивна цінність результатів.

Увага вчених до структури творчих якостей особистості дала змогу поставити проблему моделювання творчої особистості. Найбільш цілісно і детально таку модель розробив В. Андреєв. У ній представлено такі групи якостей:

* мотиваційно-творча активність і спрямованість;
* інтелектуально-логічні здібності;
* інтелектуально-евристичні здібності;
* моральні властивості особистості;
* здатність до самоуправління особистості у творчій діяльності;
* комунікативно-творчі здібності особистості;
* естетичні властивості особистості;
* індивідуальні особливості особистості [1].

Сьогодні компетентнісний підхід в освіті – це відповідь на вимоги часу. Динамічні зміни життя, постійне оновлення інформації та колосальні темпи її накопичення зумовлюють потребу в таких фахівцях та членах суспільства, які здатні гнучко та оперативно адаптуватися до вимог часу, адекватно реагувати на нові виклики, навчатися протягом усього життя, розвиватися та творити. Дж. Равен розглядає компе­тентність як схильність до аналізу, ініціативність, інтерес до новов­ведень, внутрішньо вмотивовані характеристики, пов’язані із системою особистих цінностей тощо [5, с. 24].

Необхідними для досягнення життєвого успіху визнаються такі риси особистості, як самостійна продуктивність, активність, ініціатив­ність, креативність. Набуття творчих компетентностей передбачає виявлення творчого потенціалу учнів, логічного, образного мислення, створення умов для розвитку творчої особистості. Отже, творча компетентність людини набуває життєвої важливості.

За С. Яланською, творча компетентність передбачає найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі (стабільно, неперервно), тоді як професійна компетентність може не досягати рівня творчої компе­тентності. Структура професійної компетентності базується на основних структурних компонентах, найвищий рівень сформованості яких обумов­лює ефект творчості: на особистісно-розвивальному, діяльнісно-розви­валь­ному, комунікативному, фаховому, на опануванні досвіду [9, с. 60].

Творча компетентність – це знання, уміння, навички, ставлення, необхідні для успішної творчої діяльності та можливість використати їх в житті, на практиці. Вона визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав’язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність до оцінного судження [3, c. 32]. Творча компетентність містить такі аспекти, як мотивація, ціннісні орієнтації, емоційний досвід.

О. Баришнікова вказує, що основними показниками творчої компе­тентності є компетенції: дослідницька (пошукова діяльність, допитли­вість), інноваційна (пошук і знаходження нового й ефективного вирішення), креативна (необхідний потенціал, здатність дивуватися і пізнавати нове, глибоко усвідомлювати набутий досвід, спрямованість на відкриття нового) [2].

Найсприятливішим для прискореного творчого розвитку є молодший шкільний вік. Це найвідповідальніший етап, коли дитина хоче вчитися, вчиться вчитися і вірить у свої сили. Молодший шкільний вік визнано періодом "нижньої вікової межі креативного поля" (Д. Богоявленська). Цей вік є базовим у становленні творчої особистості. У мистецтві молодших школярів більше "чуттєвості, ніж розсудливості" (Л. Виготський).

Молодший шкільний вік – це важливий етап виховання творчого мислення дитини. Але в пошуках методів розвитку творчого потенціалу слід ураховувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку.

Учитель повинен створити джерело внутрішніх сил дитини, джерело, що дає енергію для подолання труднощів і формування бажання вчитися. Використання ситуації успіху має сприяти підвищенню робочого тонусу, збільшенню продуктивності навчальної роботи, а також допомогти кожному учневі усвідомити себе повноцінною особистістю і, відповідно, забезпечити успіх у навчанні [4, с. 83].

Залучаючи дітей до творчості, постійно створюючи "ситуацію успіху", поважаючи дитину, учитель у змозі виховати творчо працюючу особистість. Процес розвитку творчого потенціалу учнів тривалий і трудомісткий. Він не дає швидких результатів, але дуже важливий для подальшого успішного навчання школярів, творчого розвитку і життя [7, с. 135].

Критеріями, за якими виявляються здібності учнів до творчої діяльності є: застосування нових підходів до розв’язання навчальних проблем; комплексне і варіантне використання в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовні знайомій ситуації, знаходження варіативних шляхів її розв’язання; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній навчальній ситуації; проведення систематичного самоаналізу власної діяльності, дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду, досвіду інших; прояв гнучкості під час обирання оптимального рішення у нестандартних ситуаціях [4, с. 115].

О. Ростовський вважає, що у сфері творчості можливості молод­ших школярів досить значні: вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п’єсу зображального характеру. Вчений вважає, що молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати [6, с. 200].

М. Явоненко вказує на такі недоліки традиційної системи навчання, які гальмують процес становлення творчих сил школярів:

* спрямованість змісту освіти переважно на розвиток лівої півкулі мозку (логічне пізнання світу) та недостатня увага до розвитку правої півкулі (емоційно-образне пізнання);
* недооцінка ролі емоційних переживань при засвоєнні знань;
* накопичення дитиною значної кількості інформації, яку вона не відчула і "не прожила";
* підміна незрілих форм естетичного мислення штампами і шаблонами;
* недостатня увага педагогів до процесуального компоненту творчої діяльності (навчання прийомам, способам творчої діяльності);
* невміння педагогів бути прикладом справжньої творчої осо­бистості для дитини – привносити творчість у будь-яку справу, дію [8].

Таким чином, формування творчої компетентності молодших школярів є одним із актуальних завдань сучасної школи. Це, у свою чергу, потребує створення цілісної системи психолого-педагогічних засобів із розвитку творчої компетентності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити основні шляхи розвитку творчої компетентності молодших школярів: розв’язання творчих завдань; впровадження розвивальних творчих ігор; індивідуальний підхід у навчанні; проблемний підхід; самостійна робота творчого характеру; впровадження технічних засобів навчання, інноваційних технологій.

**Література**

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: КГУ, 1998. 238 с.
2. Барышникова О. В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагоги­ческая проблема. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11–6. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30796>
3. Гуманізація процесу навчання в школі: навчальний посібник / за ред. С. П. Бондар. 2-ге вид., доповн. Київ: Стислос, 2001. 256 с.
4. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні техно­логії: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2003. 255 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявле­ние, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2011. 640 с.
7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
8. Явоненко М. В. Творча компетентність особистості як запорука її життєвого успіху. URL: [http://tdo.at.ua/publ/rozvitok\_tvorchosti/­tvorcha\_kompetentnist/4-1-0-12](http://tdo.at.ua/publ/rozvitok_tvorchosti/tvorcha_kompetentnist/4-1-0-12)
9. Яланська С. П. Психологія творчості: навчальний посібник. Пол­тава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 180 с.

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ**

**Корабельнікова А. Є., Бисага М. М.**

*У статті актуалізується проблема формування конкуренто­здатної особистості у процесі мистецького навчання і вихо­вання. Розкривається важливість впровадження інноваційних технологій.*

***Ключові слова:*** *інноваційні технології, методи викладання, музичний інструмент, компетентності, конкурентоспро­можність.*

Сучасне покоління живе на зламі епох і це супроводжується динамічними перетвореннями в усіх структурах життя. Відбувається одночасне відторгнення його застарілих форм, що чинять опір змінам і формування нових цивілізованих засад життєдіяльності.

Останніми роками все частіше говорять про необхідність оновлення усіх сфер життя, впровадження інновацій у виробництво, управлінську діяльність, культуру, мистецтво і пов’язують це з досягненнями науки і техніки, а також вимогами часу. Не оминули ці процеси і систему освіти. Не випадково сьогодні гостро постало питання саме педагогічних інновацій.

Слово "інновація" в перекладі з латинської – новий, новинна, зміна. На думку дослідників, педагогічна інновація виступає як процес реалізації ідеї, у результаті чого активізується творчий пошук та з’являються оригінальні, нестандартні рішення. Педагогічна інновація спрямована на якісні зміни, покращення якості освітнього процесу, а якщо мова йде про спеціалізовані заклади мистецької освіти, то ці зміни мають стосуватися "оновлення змісту… діяльності, спрямування її на розширення вибору індивідуальних навчальних траєкторій учнів" тощо. "Мистецький заклад має стати середовищем для розвитку вільної творчої особистості, гарантувати право на розвиток талантів та відродження національної свідомості митця і суспільства загалом" [3].

Метою навчання гри на музичному інструменті (фортепіано) є художньо-естетичний розвиток учнів, набуття ними комплексу вико­навських, художньо-технічних, загальномистецьких компетентностей, здатності до музично-творчої самореалізації в самостійній діяльності. Тому одним з головних принципів, на яких базується навчально-виховний процес, є науковість, інноваційний характер викладання, який має на меті пошук нових підходів до підвищення його ефективності. Викладання основного музичного інструменту (фортепіано) побудоване на застосуванні двох стратегій – традиційної та інноваційної, орієнто­ваної до формування готовності майбутнього фахівця до новаторських змін викладання і розглядається як мобільна і змінна система, яка готова до постійного творчого оновлення та удосконалення.

Традиційно заняття з основного музичного інструменту є інди­відуальним, практичним заняттям, що дає змогу педагогу максимально врахувати психічні особливості та музичні здібності учнів, специфіку індивідуального розвитку кожного, впроваджувати особистісний підхід та диференційоване навчання. Цей напрямок роботи має певну специфіку, потребує професійного ставлення викладача до педагогічної справи, високого рівня знань, творчої фантазії, постійного пошуку педагогічних новацій, нестандартних рішень і навіть експериментів. Для успішного виконання завдань велике значення має використання на заняттях фортепіано міжпредметних зв’язків, інтеграції дисциплін, опору на знання учнів, здобутих під час вивчення предметів музичного та естетичного циклів.

На сьогоднішній день урок залишається основною формою організації навчання, але в умовах оновлення змісту і методів викладання, він зазнає суттєвої трансформації. Не оминає цей процес і уроків мистецького спрямування. Урок має підпорядковуватися не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставлення до змісту матеріалу, який викладає вчитель.

Інноваційність мистецької освіти може виявлятися в синтезі методів навчання, що відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Звідси випливає, що загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на різнобічний особистісний розвиток учнів, застосування таких технологій, які найповніше враховують значення всіх чинників соціально-педагогічного впливу та надають можливості дітям реалізу­ватися в музичній діяльності.

Так, інноваційна організація пізнавальної та практичної музичної діяльності учнів у системі особистісно орієнтованого підходу може здійснюватися шляхом використання нестандартних *форм навчання*:

* діалог;
* дискусія;
* опитування – тести;
* визначення тематики мінітворів;
* щоденник музичних вражень;
* складання словника виразних характеристик музики;
* урок-концерт;
* урок-репетиція;
* урок-рецензія.

*Методів:*

* інтерактивний;
* ігровий;
* проблемно-пошуковий;
* метод художнього виконання;
* навчально-критичного вираження.

*Прийомів:*

* створення ситуацій успіху;
* взаємодопомоги;
* спонукання до пошуку альтернативного рішення тощо.

Інтерактивні технології дають змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв’язне мовлення, виявляти й реалізовувати індивідуальні можливості, сприяють створенню атмо­сфери творчої співпраці. Інтерактивні технології можна ефективно використовувати як під час засвоєння нових знань, так і під час застосування набутих знань, умінь та навичок.

Для реалізації новітніх технологій у контексті особистісно орієнто­ваного підходу вчитель має і сам інноваційно розвиватися.

Для успішного виконання завдань велике значення має вико­ристання на заняттях фортепіано міжпредметних зв’язків, інтеграції дисциплін, опора на знання учнів, здобутих під час вивчення предметів музичного та естетичного циклів.

На індивідуальних заняттях природними і традиційними є парна з педагогом та індивідуальна (самостійна) форма роботи учнів. Під час парної роботи учня з педагогом з метою перевірки засвоєних учнями знань та умінь можна використовувати інтерактивні вправи.

Наприклад:

* "мозковий штурм", який дозволяє перевірити наявні знання учнів про композитора, його творчість, засоби музичної виразності, музичні терміни щодо твору, який вивчається;
* "кероване навчання", коли учень виконує завдання різної складності під час роботи над твором на занятті, керуючись інструкціями викладача.

Таким чином, використовуючи інтерактивні технології у ході навчання, ми активізуємо процес засвоєння знань, надаємо йому творчого характеру, залучаємо до співпраці, спонукаємо до вільного висловлювання думок, розвиваємо самостійність, мотивуємо навчальну діяльність, створюємо умови, в яких формується конкурентоспроможна особистість, формуємо якості, необхідні у подальшій самостійній практичній діяльності.

**Література**

1. Гуральник Н. Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. *Серія "Педагогіка"*. 2006. № 5. С. 97–103.
2. Жорнова О. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів. *Мистецтво та освіта*. 2003. № 4. С. 7–11.
3. Концепція сучасної мистецької школи. Наказ № 1433 від 20.12.2017. URL: <http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245415870>
4. Пометун О. І., Піроженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні тех­но­логії навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Поме­тун. Київ: А. С. К., 2004. 192 с.

**ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК НАЙВИЩИЙ СТУПІНЬ ВИЯВЛЕННЯ**

**ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДИРИГЕНТА ТА ОРКЕСТРУ**

**Любімова О. О.**

*У статті висвітлена проблема творчої взаємодії диригента та оркестру. Інтерпретація розглядається як її найвищий ступінь. Розкривається специфіка диригентської діяльності та особли­вості підготовки майбутнього диригента.*

***Ключові слова:*** *диригентська діяльність, творчий процес, інтерпретація, творча взаємодія.*

Процес опанування таким видом музичної діяльності як дири­гування вимагає значних зусиль як від студентів, так і від викладачів даної спеціальної дисципліни. Згадуючи вислів М. Колесси відносно диригування, відмітимо, що "жоден з видів музичного мистецтва не має, здається, таких суперечливих думок, як диригування". Диригентська діяльність студентів відрізняється від творчої діяльності професійного диригента рівнем підготовки оркестрових колективів, з якими вони працюють, але залишається однаковою за змістом.

Музикознавці, розглядаючи в літературі з диригування методи навчання диригування, порівнюють його з виконавським мистецтвом, стверджуючи, що спів, гра на скрипці, кларнеті чи будь-якому іншому інструменті є таким же виконавським мистецтвом.

Як "одну з молодих дисциплін музикознавчого циклу" визначає дисципліну з теорії диригування О. Поляков у своєму посібнику "Язык дирижирования". Автор порівнює диригування з наукою семіотикою, аналізує знакову (мануальну) систему техніки диригування і пропонує методи її вивчення. Методи знакової системи розглядаються як образотворчі, мовою яких є звукослухові уяви про художні образи. Він стверджує, що існує "техніка диригування, яку можна вивчити і засвоїти до найменших подробиць, перш ніж учень вперше стане за диригент­ський пульт". М. Колесса ж рекомендує розпочати вивчення диригуван­ня з тактування. Окремі педагоги-практики, диригенти-педа­гоги та музикознавці не визнають єдиних методів і навчають диригуванню на емпіричному рівні, проголосивши львівську, київську, одеську, харківську школи диригування. Всі ці визначення пішли від міст, в яких знаходяться навчальні заклади (консерваторії та академії), що готують диригентів-професіоналів. Специфіку і методики цих шкіл дотепер науково не обґрунтовано. Визначити зазначені школи нама­гаються, скоріше, за певними зовнішніми проявами у техніці дири­гування.

Диригентська діяльність є одним з видів музично-виконавського мистецтва. Диригент здійснює керівництво колективом музикантів тобто взаємодіє з ними за допомогою особливого виду спеціально розроб­лених диригентських жестів, що одночасно являють собою особливий вид знакової системи.

Весь процес навчання і майбутня професійна диригентська діяль­ність побудована, пронизана наскрізь, та не може існувати без творчої співпраці між викладачем і студентом, між диригентом і оркестром, врешті-решт між музикою та особистістю музиканта. Щоразу це відбувається за допомогою або завдяки музичному твору.

Виконання музичного твору – це творчий процес, процес співтвор­чості між диригентом та оркестром музикантів. Під час програвання твір композитора завжди лишає місце для вільного трактування його задуму. Для кращого висвітлення специфіки проблеми спілкування між диригентом і виконавцями необхідно згадати про два аспекти: створення внутрішньослухової уяви про музичний твір та переклад своєї уяви на знакову дію, знакову систему. Щоб опанувати внутрішньослухову уяву звучання музичного твору, диригенту необхідно насамперед опанувати знакову систему нотного тексту. Ноти – знакова система, що організована в ритм. Звучання нот у висотному положенні в ладовій організації складає основу, яку диригент вивчає, а потім створює слухові образи у звуках. Все це композитор викладає за допомогою нот, ритму, метру, темпу, динаміки, структури твору, його фактури у партитурі. Процес спілкування між диригентом та оркестром музикантів не зможе відбутися, якщо музичний твір не перекладений із звукової системи на знакову систему – ноти.

Авторський нотний запис фіксує текст, але глибина думки та коло образів лишаються поза ним та оживають тільки під час виконання. Ніякий запис цього зафіксувати не здатен. Музичний текст потребує звукового відтворення та несе в собі безліч конкретних звукових втілень.

Композитори різною мірою детально записують свої твори. Одні з них обмежуються дуже поверхневими ремарками, надаючи виконавцю простір для фантазії, інші ж – навпаки, виписують дуже ретельні вказівки. Найбільш яскравим прикладом такої ретельної фіксації тексту можна назвати твори М. Метнера, котрий, як ніхто з композиторів, відрізняється виключним захопленням до можливо більшої точності та повноти фіксації своїх намірів. Музична спільнота вважає його найкращим редактором своїх творів. У своїх творах він намагається фіксувати найменш помітну зміну відчуттів, настрою, що дозволяє прослідкувати за кожним диханням. Такий принцип запису музичного тексту має подвійний стандарт: він спрощує та одночасно ускладнює гру виконавця. Нібито все зрозуміло, але чи є можливість за таких умов точно відтворити авторський задум? Нелегко наповнити глибоким почуттям настільки деталізований музичний текст. Деталізованість авторських вказівок, з одного боку, допомагає виконавцю, з іншого – обмежує його творчу волю. Як би повно музика даного композитора не відповідала відчуттям виконавця, він ніколи, і це зрозуміло, не зможе точно відтворити задум автора. Це можливо тільки тоді, коли автор є виконавцем свого твору тобто виконавець та автор є однією і тією ж особою.

Кожен музикант підходить до роботи над твором зі своїм осо­бистим сприйняттям музики даного автору. Кожен музикант, починаючи знайомитись з твором, спирається на свій особистий музичний досвід, своє відчуття музики кожного окремого композитора. Кожен шукає своє – особисте та особливе для себе рішення відтворення інтонації, темпу, фактури, динаміки, форми – єдине для себе правильне та саме обґрун­то­ване рішення.

Кожен виконавець намагається якомога глибше зануритися в задум композитора, враховуючи епоху, стиль цього автора та жанр твору. Спираючись на задум композитора, кожен музикант створює виконавський задум або план виконавства. Він завжди особистий. Кожен виконавець, пропускаючи крізь свої розум та почуття все, що записано у тексті, обов’язково додає у твір щось нове від своєї особистості та свого часу. У виконанні віддзеркалюється як духовна велич виконавця, так і його душевні якості.

Сам процес встановлення виконавського задуму музичного твору є дуже складним. Досить умовно можливо прослідкувати в ньому деякі моменти, етапи чи напрям розвитку. Неможливо детально проаналізу­вати творчий процес, бо в творчості завжди існує така собі таємниця, яка не підлягає розсуду та детальному аналізу.

Єдине, що можливо зафіксувати на початку ознайомлення з твором – це момент, який обумовлений основними музичними визна­ченнями – стилем, жанром, програмою твору – ще до ознайомлення з музикою твору. Цей момент визначається загальними знаннями музиканта, його духовним багатством, його музичною культурою. Потім відбувається знайомство з музикою твору, обмірковування, визначення головних моментів. З детальної роботи над твором починається період пошуків. Звучання, що народжується після довгих пошуків, зовсім не обов’язково буде останнім. Іноді це може бути несподівано протилежне звучання до початкового.

Під час пошуку якогось рішення особистість виконавця нібито подвоюється: спочатку музикант щиро виконує якийсь уривок або мелодію, а потім під час виконання або зразу ж після нього, відчуває якусь неточність та знов шукає новий варіант відтворення музики. Це і є момент занурення в музику, коли велику роль відіграють роздуми про неї.

Під час роботи над твором виникають особливі риси, що утворюють цілісність цього твору, та виявляється ідея твору. Цей пошук не має меж. Творчий процес роботи над твором ставить нові завдання та передбачає нові методи вирішення їх і навіть коли музичний твір вже прозвучав на сцені, цей пошук все одно продовжується – змінюється лише досвід музиканта, а з перебігом часу й трактовка твору.

Аналізуючи роботу диригента над партитурою, треба зазначити, що партитура та партії – лише вираження у нотних знаках художнього образу, створеного композитором. Виклавши музичний образ на папір, він свою творчість завершив. "Ноти – це ще не музика; її необхідно відтворити – проінтонувати. Життя музичного твору – в його виконанні", – стверджував Б. Асаф’єв.

Одна з головних сторін творчості диригента – втілення у звуках композиторської партитури, донесення авторського тексту, його ідей­ного змісту та образності до слухача. Таким чином можемо визначити три складові творчості: композитор – виконавець-музикант – слухач. Поєднання цієї тріади і є кінцевим змістом самої творчості.

У професійній музичній літературі існують різні погляди щодо першості композиторської чи виконавської творчості. Співвідносити їх вельми складно. Тому що миттєвості творчості присутні не тільки у того, хто пише музичний твір, тобто у композитора, а й у виконавців, які відтворюють його у звуках – диригента та оркестру. Для кожної з цих професій – і для створення музики, і для її виконання – необхідна неабияка особлива обдарованість. Саме це ми можемо підтвердити словами Г. Берліоза, який писав, що "диригент повинен бачити, чути, повинен володіти швидкою реакцією та бути рішучим, знати мистецтво композиції, природу об’єму інструментів, вміти читати партитури і, крім цього, мати особливий талант…". Саме про різноманітність процесів створення твору та його виконання говорив В. Фуртвенглер: "У композитора – деталі обов’язково підпорядковуються баченню цілого, від цілого – отримують свою логіку… виконавець повинен шукати, реконструювати бачення, яке керувало створенням твору".

Багато завдань такого характеру доводиться вирішувати дири­генту, коли він аналізує та опановує партитуру музичного твору композитора разом з колективом музикантів. Кінцева мета виконав­ського мистецтва – художня інтерпретація під керівництвом диригента. Її творчо сприймає та створює також оркестр, до складу якого не рідко входять декілька десятків, а може і більше музикантів, кожен з котрих має свої індивідуальні здібності. Також дуже важливо, що процес створення інтерпретації передбачає вміння музикантів оркестру розуміти творчий задум свого керівника та відтворити його в окремих фрагментах партитури. Інтерпретація одночасно є і задумом, і змістом самої художньої діяльності виконавства.

Дослідники, музикознавці та диригенти-практики, кожен з них інтерпретують це поняття на свій розсуд. Наталя Корихалова вважає: "За своєю суттю будь-яке сприйняття художнього твору є інтерпре­тацією". Ернест Ансерме підкреслює, що інтерпретація починається тоді, коли виконавець проникає "за межі тексту до самої суті музики".

Однак, заглиблюючись до сфери художньої інтерпретації, дири­генту необхідно пам’ятати, що кожна з них, що створюються під час виконання будь-якого твору, за будь-якої їхньої різноманітності, має залежати від єдиного художнього образу, єдиної музичної ідеї, що визначена композитором. Однак це не заважає кожному виконавцю проявити особливість своєї творчості.

Диригентська інтерпретація зажди виявляє особливі якості диригента. Тільки в наслідок творчого та духовного взаємопроникнення диригента та оркестру, внаслідок сумісного осягнення ідеї, змісту партитури твору, що виконується, може виникнути явище неординарне та оригінальне – дійсно художня інтерпретація.

Спілкування диригента та оркестру можна поділити на три частини. Перша пов’язана з внутрішньозвуковим опрацюванням партитури твору та побудовою репетиційного плану. Друга – із зовнішньою діяльністю диригента під час репетиційної роботи. Третя – із втіленням диригентом та оркестром у відпрацьованій загальній роботі інтерпретації твору. На кожному з цих етапів взаємодії керівника та колективу головним критерієм виконавства залишається єдність творча та духовна.

Підготовка диригента до роботи з оркестром, по своїй суті, і є підготовкою до спілкування між ними. На початковому етапі, коли диригент опрацьовує партитуру, він визначає свої диригентські можли­вості: музичні, часові, естетичні, визначаючи доцільність даного твору насамперед для себе. Також обов’язково враховує професійну спроможність колективу, а саме: чи зможе оркестр виконати цей твір, чи достатня музична грамотність оркестрантів, їх естетичні смаки та інтелектуальна спроможність осягнути твір, працездатність колективу, та об’єм часу, який відведено на репетиції. Тобто початковий етап спирається на попередній досвід роботи диригента з оркестром та оцінку власних можливостей. Досліджуючи партитуру, він уважно вивчає її музичний текст. Проаналізувавши кожну партію партитури, диригент отримує базову основу, на якій може побудувати подальшу роботу для більш досконалого втілення виконавської концепції і в той же час отримує матеріал для "спілкування". Гра партитури на інструменті продовжує процес моделювання виконавської концепції. Граючи партитуру, диригент "повинен весь час намагатися уявити собі за звучанням інструменту звучання оркестру", а "продумане і виразне фразування в процесі гри допоможе в подальших пошуках потрібних жестів у диригуванні".

Думка і почуття стимулюють діяльність диригента, дають можли­вість розкрити власне ставлення до виконуваної музики. Без позитивних почуттів та інтелектуального усвідомлення музичного твору неможливе спілкування між диригентом та колективом музикантів. Втілення твору у диригентські жести стає заключним етапом у попередній роботі диригента над партитурою. Подальше розфарбування диригентського жесту емоцією, згідно з інтерпретацією художніх образів, які закладені у партитуру, дає змогу диригентові досягати ефективного управління виконавством. Заключний етап репетиційної роботи втілюється у концертному виступі. Концертний виступ – це втілення диригентом та оркестром інтерпретації, відпрацьованої у спільній роботі.

Саме на концертному виступі об’єднаються етапи попередньої праці: первинний (домашній), коли диригент відпрацьовує твір з "умовним" оркестром у своїй голові та вторинний (репетиційний), який є результатом співтворчості диригента з реальним живим оркестром. На заключному (третьому) етапі, найбільш відповідальному, керівник та оркестр знову вступають у творчу єдність, інакше кажучи, разом втілюють інтерпретацію тобто відчуття диригента стають відчуттями колективу музикантів. Як відчув її диригент, так і сприйняв її колектив музикантів. Під час концертного виконання диригент-інтерпретатор сам стає ніби частиною оркестру, поєднується з ним подумки та емоційно.

Розглядаючи репетиційний процес, необхідно підкреслити ту важливу обставину, що взаємодія диригента та оркестру являє собою занадто динамічну форму взаємодій, що постійно змінюється. На концертному етапі розкриваються усі характерні особливості та можливості керівника та колективу: їхня творча зрілість, здатність до психологічного та художнього взаєморозуміння виконавського мистец­тва та інше. Саме під час концертного виступу відбувається створення та донесення до слухачів інтерпретації і це стає основною метою творчості диригента та оркестру. При всій відповідальності оркестру під час виконання твору головною особою цього дійства все ж таки стає диригент. Від нього залежить сама реалізація інтерпретації, котра від­тво­рюється за допомогою мануальної техніки. Але не тільки завдяки диригентській мануальній техніці, а і за допомогою жесту, міміки, слова, кожного руху корпусу чи голови – створюється виразний художній образ, розкривається зміст твору. Під час концертного виступу весь особистий досвід, яким володіє диригент, використовується під час взаємодії керівника з колективом. Диригування як звернення до оркестру, розглядається як прояв загальної діяльності диригента, що спирається на розуміння ним композиторської ідеї, тобто на його внутрішню діяльність. Під час концертного виступу диригент бере на себе головну відповідальність за виконання твору, перебуває в музиці, тому діє так, аби бути максимально зрозумілим для оркестру.

А. Ш. Мансуров у своїй статті про Є. Світланова пише: "Одного разу у розмові, – відмічає диригент, – один з артистів, дуже поважний музикант, говорив мені про Є. Світланова: "В мене таке враження, що він дихає разом зі мною, живе для мене, і я не можу грати як завжди, я повинен грати краще, ніж я вмію, більш того я хочу грати так, як того хоче він".

Специфіка творчості диригента схожа на специфіку кожного соліста-інструменталіста вмінням донести свій задум до слухача. Однак на відміну від інструменталістів у диригента повинна бути ще й спрямованість до транслювання своїх думок до оркестру. Диригент повинен мати неабияку волю, мати авторитет та впливати і захоплювати своїм баченням та музичним почуттям оркестр та слухачів.

Під час виступу висвітлюється співвідношення логічного та імпро­візаційного початків у мистецтві диригента. Дуже важливо поєднання цих компонентів. Якщо перший компонент буває початковою стадію, а потім і базою виконавської концепції, то другий – дуже важливий під час транслювання цієї концепції. Тобто перший – це підготовка до дії, другий – і є сама дія. Диригентами, що вміють імпро­візувати на концертах, були А. Никиш та Г. фон Караян. Імпро­візаційність необхідно високо оцінюва­ти тоді, коли вона застосовується диригентом на базі глибокого осмислення та засвоєння авторської партитури, правильного відчуття музики, що виконується, бо вона збагачує інтерпретацію, а сам процес концертного виступу стає ще більш творчим.

Під час концертного виступу диригент повинен встановити зв’язок не лише між собою та оркестром, але і з аудиторією, що знаходиться в цей час у залі. Вибудовується тричастинна структура взаємовідносин: диригент – оркестр – аудиторія. Тільки коли всі частини працюють у повну силу, тоді вибудовується неповторна концертна атмосфера. Стає зрозуміло, що концерт, безумовно, є неповторною формою організації контакту з музичним твором та його публічним сприйняттям через художнє спілкування.

Поведінці диригента та оркестру під час концерту Ш. Мюнш присвятив цілу главу у своїй книзі "Я – дирижер". "В сучасному світі оркестр без диригента вже не має сенсу, – відмічає він, – бо колективи переважно складаються з великої кількості музикантів, дев’яноста, а може, і більше. Їх дії необхідно контролювати, координувати, особливо зараз, коли вимоги сучасної музики все ускладнюються та ускладню­ються. І, нарешті, диригент має бути за пультом, за для того, аби надихати музикантів, навіювати їм такі ж емоції, які музика пробуджує в ньому самому".

Під час концерту у творчому поєднанні диригента та оркестру народжується усвідомлена та прожита колективом музикантів оригі­нальна диригентська інтерпретація. Вона і є кінцевим, найвищим щаблем, що відображає творчий потенціал диригента-інтерпретатора.

Але все ж таки провідником диригентської інтерпретації стає оркестр. Тільки у взаємодії з ним диригент, що зумів знайти з колективом музикантів творчий та психологічний контакт, здатний створити справжню художню концепцію твору, що виконує. Є. Світланов розмір­ковує: "Що породжує в диригенті творче піднесення, що приносить йому дійсне задоволення? – відповідна творчість музикантів. Іскра випалює іскру". Одночасно з цим, підкреслюючи відповідальність за виконання, за контроль та керування звучанням твору, він додає: "Від диригента залежить відбудеться творчість чи ні. Від диригента залежить якою мірою вона буде значущою та плідною. Він повинен знати чого хоче і повинен чітко організувати свою працю – це запорука успіху".

В умовах концерту виявляється весь комплекс музичних здібно­стей диригента та виконавців. В цей час відтворюється справжнє мистецтво.

Концерт – кульмінація творчого об’єднання диригента та оркестру, частина цілого явища – виконавства. Саме форма публічних виступів знаходиться у сфері уваги аудиторії слухачів та музичної критики. Та яке б значення не мали репетиції, все ж історія виконавства фіксує кінцевий результат – концерт та інтерпретацію, що прозвучала. Якість цього визначає рівень музичної культури народу. Вони і складають основу музичного життя.

**Література**

1. Ансерме Э. Беседы о музыке. Ленинград: Музыка, 1985. 104 с.
2. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произве­дений скрипичной литературы. Москва: Музыка, 1965. 274 с.
3. Гинзбург Л. Дирижерское исполнительство. Москва: Музыка, 1982. 648 с.
4. Доронюк В. Д. Курс техніки диригування: навч. метод. посібн. Івано-Франківськ: Івано-Франківська обласна друкарня, 2004. 292 с.
5. Доронюк В. Д. Методика викладання диригування. Івано-Франківськ: Івано-Франківська обласна друкарня, 2005. 320 с.
6. Кан Е. Элементы дирижирования / пер. с англ. Д. Далгата. Ленинград: Музыка, 1980. 213 с.
7. Колесса М. Ф. Основи техніки диригування. Київ: Музична Україна, 1973. С. 3–5.
8. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. Ленинград: Музыка, 1979. 206 с.
9. Мусин И. О воспитании дирижера. Ленинград: Музыка, 1987. 217 с.
10. Мюнш Ш. Я – дирижер. Москва: Музыка, 1982. 253 с.
11. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. Леинград: Музыка, 1984. 146 с.
12. Поляков О. Язык дирижирования. Киев: Музична Україна, 1987. 95 с.
13. Энциклопедический музыкальный словарь / авт., сост. Б. С. Штейнпресс, авт., сост. Н. М. Ямпольский. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Советская энциклопедия, 1966. 632 с.

**До проблеми Класифікації та диференціації**

**жанрів балету**

**Перегуда О. І.**

*У статті розглядається проблема класифікації та дифе­ренціації хореографічних жанрів у контексті балетного мис­тецтва. Конкретизується поняття "жанр" з естетичної точки зору. Аналізуються дослідження мистецтвознавців з проблем класифікації та диференціації жанрів у балеті. Акцентується увага на подібність та відмінність хореографічних і музичних жанрів.*

***Ключові слова:*** *балет, жанри балету, хореографічні жанри, класифікація жанрів, диференціація жанрів.*

Сучасне мистецтвознавство має значні можливості для вивчення процесів становлення та розвитку різних видів мистецтв, зокрема хореографії. Особливої актуальності набуває дослідження жанрів у хореографічному мистецтві. Дана тенденція пов’язана з постійним оновленням та трансформацією хореографічних жанрів, впливом сучасних напрямків музичного мистецтва на танець.

Проблема хореографічних жанрів, їх класифікація та диферен­ціація розкривається в працях Г. О. Безуглової, В. В. Ванслова, Н. Н. Ваш­­ке­­вича, Р. В. Захарова, П. О. Карпа, В. М. Красовської, Ж. Ж. Но­­вера, М. М. Фокіна та ін. Теоретичне розуміння поняття "жанр" включає широкий спектр проблем осягнення художньо-образної системи мистецтв. Пізнання закономірностей жанру традиційно пов’я­зується з розв’язанням фундаментальних проблем змісту та форми. Так, Т. Смірнова розглядає поняття "жанр" як естетичну категорію, яка відбиває діалектичний процес типізації художнього образу. Процес визначається характером взаємовідношення основних естетичних категорій та реалізується у матеріалі певного виду мистецтв відпо­відного соціального середовища [5, с. 68].

Жанр(від [фр.](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%86%D1%83%D0%B7%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0) *genre* – [манера](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%B0), [різновид](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%96%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B4)) у [мистецтвознавстві](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE) тлумачиться як [рід](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%96%D0%B4_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F)) [твору](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B2%D1%96%D1%80), що характеризується сукупністю [формальних](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0) і [змістовних](https://uk.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82) [особливостей](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C) [8]. У кожній галузі художньої діяльності жанрова диференціація особлива і залежить від специфіки виду [мистецтва](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE). Можна навести кілька прикладів таких жанрів, як: портрет, пейзаж, натюрморт, що властиві живопису. Їх неможливо зустріти в музиці, літературі, кіномистецтві (однак у програмній музиці надаються співзвучні назви). Скажімо, "пісні – романс – кантата – ораторія" – ці жанри властиві музичному мистецтву (звичайно, ми не беремо до уваги картини М. Чюрльоніса, які мали музичні назви). І все ж існують загальні риси диференціації для всіх видів мистецтв, які своєрідно відбиваються в кожному з них, зокрема в хореографії.

Для XX і XXI століть властива тенденція до змішування сценічних жанрів, становлення та розвитку проміжних, нових жанрів. Це питання потребує зосередження на визначенні критеріїв диференціації, а саме: музичні, драматичні, та літературні жанри. Для конкретизації поняття "диференціація жанрів у хореографічному мистецтві" слід звернутися до більш дослідженого та систематизованого на сьогодні у цьому питанні балетного мистецтва.

У системі та класифікації балетних жанрів з’являються категорії, які властиві для інших мистецтв: поема, симфонія, плакат, епопея, новела, сюїта, трагедія, мініатюра, казка тощо. Це обумовлено відсут­ністю єдиного принципу жанрової класифікацій і особливо це стосується балету. Досліджуючи хореографічний спектакль виникає прагнення, з одного боку, включити балетну музику у низку музичних жанрів та аналізувати спираючись на закони драматургії, специфіки музичної форми та виразних засобів, з іншого – розглядати постановку вистави як театральний твір.

 Відомий балетмейстер та викладач Р. Захаров, звертаючись до жанрового аспекту хореографічної постанови, вважав, що у балетах, які базуються на сюжетах з класичної літератури, саме літературні жанри й визначають форму їх художнього втілення в музику та хореографію. Інколи балетмейстер сам характеризує жанр власних постановок: "Бахчисарайський фонтан" Б. Асаф’єва – романтична поема, "Кавказь­кий бранець" Б. Асаф’єва – соціально-романтична повість, "Попелюшка" С. Прокоф’єва – казкова балет-феєрія, "Ромео і Джульєтта" – трагедія тощо. Отже, Р. Захаров спирається на літературні жанри та їх різновиди. Науковець пропонує визначати жанр, виходячи з ідеї та змісту програми [1].

В основі класифікації та диференціації балетних жанрів покладено характер пластики. П. Карп виокремлює три провідних жанри – епічний, ліричний, драматичний, які розрізняються за ознаками пластики, характеру музики та дії. Так, балет епічного жанру має виражальний початок, тому притаманна для нього виражально-пластичний бік. У літературі епос припускає розгорнуту розповідь про людське життя. Епічний балет характеризує, перш за все, зображання об’єктивної картини дії. Тут йдеться не про відображення прямої сюжетної сцени, а передача об’єктивності через пластику. Яскравим прикладом епічного балету є "Полум’я Парижу" Б. Асаф’єва. У ньому велике значення займають масові характерні танці. Відомий балетмейстер В. Вайнонен розкрив характер народу через французький національний танець [3, с. 7].

Нерідко епічний балет спирається на фольклор. Образні характе­ристики створюються за допомогою виконання народного танцю з його особливим пластичним малюнком.

Риси епічного балету через пластику яскраво представлені в "Спартаку" А. Хачатуряна у постановці Л. Якобсона. Балетмейстер демонструє різнохарактерні пластичні мотиви та пантоміму в танці. Велике значення в "Спартаку" займають статичні картини (горельєфи).

Жанр ліричного балету визначається тим, що домінуючим аспектом є музика, яка тісно пов’язана з хореографією. Від музичного матеріалу залежить структура хореографічної постановки. Якщо в епічному балеті музика підкреслює об’єктивний характер хореографії, то в ліричному балеті синтез музики та танцю трансформується до оповідача. Цей феномен є провідною ознакою ліричного балету. Ключові властивості ліричного балету зосереджені на переживаннях головних героїв.

Ліричний балет має свої різновиди такі, як: балет-симфонія, балет-сюїта, балет-дивертисмент. Класифікація їх пов’язана з побудови музичної форми. Наведені жанри виконують роль ідентифікатора, за допомогою яких можна розмежовувати безсюжетні балети, ліричні мініатюри тощо.

*Балет-симфонія* – включає внутрішній розвиток, взаємозв’язок різних переживань образа. Найкращим зразком балету-симфонії вважається друга картина "Лебединого озера" П. І. Чайковського.

*Балет-сюїта* – це низка переживань, які змінюються та не взаємодіють один з одним. Прикладом сюїтного ліричного балету є "Шопеніана".

*Драматичний балет* є одним з основних хореографічних жанрів*,* в якому домінуючою стороною є дія. Драматична хореографія синтезує характерні якості лірики та епосу, що приводить до глибокого відобра­ження дійсності. Зміст у балетній драмі розкривається за допомогою розвитку дії. Доступна сюжетна наочність драматичного балету зумовлює її актуальність серед інших жанрів.

Слід зазначити, що складність сюжету приводить до детального його обґрунтування, використання специфічної хореографічної мови, яка носить більше характер пантоміми і танцю, залишаються незначні епізоди. До драматичних сюжетів можна віднести такі шедеври, як "Бахчисарайський фонтан" Б. Асаф’єва, "Ромео і Джульєтта" С. Проко­ф’єва. Справжнім ідеологом цього жанру став балетмейстер Ростислав Захаров. Основні принципи драматичного балету він висвіт­лив у книзі "Мистецтво балетмейстера" [1].

З розвитком симфонічної музики зароджуються нові жанри у музиці, під впливом яких з’являються нові жанри хореографічного мистецтва. Наприклад, хореографічна поема та хореографічна симфо­нія. Звичайно, жанри балету як "поема" та "симфонія" безпосередньо нас спрямовують до музичних жанрів. Саме це нам говорить про те, що балетмейстери прагнули здійснити хореографічний розвиток на основі музичних засобів виразності. Прикладом можуть бути "Етюди" Х. Ландлера на музику К. Черні, "Шопеніана" на музику Ф. Шопена, "Прелюдія" М. Фокіна на музику Ф. Ліста, "Клас-концерт" А. Мессерера на музику Й. С. Баха тощо. В цих балетних постановках спільне з музикою те, що на фронтальну позицію виходить емоційна складова. Зазвичай, такі балети безсюжетні.

Поява симфонічної музики вимагає музичної драматургії, що тісно пов’язано з драматичними діями балетного спектаклю. Цей феномен передбачає прагнення передати ідею, сюжет, образи танцювальними засобами.

Проблема класифікації жанрів на сьогодні має велику платформу для наукових дискусій, особливо щодо питання: чи є жанр категорією змісту чи категорією форми. Більшість наукових джерел пропонують враховувати декілька дефініцій з визначення жанру та його власти­востей, особливо – *змістовність*. Відомо, що жанр виник як засіб втілення певного змісту. Його характерними ознаками є сюжет та композиція танцю. Так, Г. Товстоногов у книзі "Про професію режисера" вказував, що твір будь яким чином віддзеркалює життя людини і засіб цього відлуння є кутом зору автора на дійсність, який перетворився в художній образ. Це і є жанр – важлива риса, здібність віддзеркалення світогляду автора, який, безсумнівно, визначає змістову сторону жанру" [7, с. 171]. Він стверджує, що тип життєвого конфлікту є важливою змістовою ознакою жанру та впливає на стійкість образів, прийомів розвитку дій та структуру твору тощо.

Диференціація мистецтва танцю за функціональними ознаками має два підрозділи: *художньо-професійна* та *народно-побутова хореографія*. Художньо-професійний танець поділяється на *естрадний* та *балет*. Щодо балету, то тут танець з’єднується з сюжетом, зі складним драматичним розвитком образів.

Особливу диференціацію видів танцювального мистецтва надає М. Каган у своїй книзі "Морфологія мистецтва". Вчений виокремлює *сюжетно-образотворчий танець* (пантоміма), *необразотворчий* (той, що нагадує динамічний орнаментований візерунок) та *класичний та­нець* (що об’єднує можливості орнаментованого з розповідним) [2, с. 406].

Слід зауважити, що жанри драматичного театру визначають жанри хореографії. Таку позицію відстоював К. Станіславський, який відрізняв жанри балетного театру: трагедію, комедію, драму та їх різновиди. Головною ознакою жанротворення є тип конфлікту, який впливає на музично-хореографічні образи та засоби виразності [6].

На сьогодні в мистецтвознавстві домінує актуальне дискусійне питання щодо існування феєрії як незалежного балетного жанру. Однак більшість з науковців визначають феєрію як форму викладення казкового сюжету, а вже казка може бути й комедійною, драматичною та трагедійною. Окрім того, зберігаючи академічні форми класичного балету, залежно від творчої індивідуальності та авторського стилю, казка може розповідати про своїх героїв з ліричною наповненістю почуттів, паралельно драматично загострюючи конфліктні зіткнення (наприклад балети П. І. Чайковського "Лебедине озеро", "Спляча кра­суня", "Лускунчик"). У сучасному балеті феєрія трактується не як спектакль, а як витвір мистецтв, у якому синтезується драматичне, комедійне та трагедійне. Прикладом таких життєвих протиріч є в балетах Р. Щедріна "Горбоконик", С. Прокоф’єва "Кам’яна квітка" тощо [9].

Отже, жанри балетного театру створюються поступово залежно від того, як хореографічні вистави наповнювалися дійсністю, драматичною цілісністю. Балети ХХ століття слід розрізняти не лише стилістично, а й за принципом відбору сюжету, образів, життєвого змісту. Аналізуючи еволюцію жанрів, неможливо не враховувати, як історично змінювалося сприйняття балетного мистецтва. Жанри хореографії та їх різновиди накопичували конкретні риси (теми, образи, засоби виразності) на певних історичних етапах. У перспективі хореографічні жанри набува­ють найбільшої стилістичної ясності та піддаються серйозним перевті­ленням та трансформації.

**Література**

1. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. Москва: Искусство, 1976. 351 с.
2. Каган М. С. Морфология искусства. Ленинград: Искусство, 1972. 440 с.
3. Карп П. М. Балет и драма. Ленинград: Искусство, 1979. 246 с.
4. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр. Очерки истории. Ленинград: Искусство, 1983. 432 с.
5. Смирнова Т. Жанр как эстетическая категория. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*: сб. ст. / сост. Л. И. Дыс. Киев: Музична Україна, 1989. С. 68–74.
6. Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. Москва: Искусство, 1953. 371 с.
7. Товстоногов Г. В. О профессии режиссера. Москва: ВТО, 1967. 355 с.
8. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Жанр> (дата звернення: 21.09.2019).
9. URL: [https://nsportal.ru/kultura/iskusstvo-baleta/library/2015/­10/26/­­zhanr-v-horeograficheskom-iskusstve](https://nsportal.ru/kultura/iskusstvo-baleta/library/2015/10/26/zhanr-v-horeograficheskom-iskusstve) (дата звернення: 21.09.2019).

**ХУДОЖНЯ КОМУНІКАЦІЯ ЯК ПРЕДМЕТ**

**ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Пилипенко М. В.**

*Стаття присвячена розгляду актуальної проблеми мистецької педагогіки художньої комунікації. Представлені моделі розкри­вають сутність цього феномену.*

***Ключові слова:*** *комунікація, художня комунікація, функції кому­нікації, діалогічне спілкування, комунікативні якості, комуніка­тивні вміння.*

Ні в кого не викликає заперечень думка, що безпосереднє спілку­вання є невід’ємною частиною нашого життя, будь-яка успішна людська діяльність немислима без співпраці з іншими людьми. Як наголошує Чень Цзяньїн, "уміння підтримувати стосунки, спілкуватись, або просто вести діалог – виступають базовими для сучасної особис­тості" [11]. Автор підкреслює, що комунікативні уміння є надзвичайно важливими і для майбутнього вчителя мистецтва, оскільки той діапазон взаємодії з колегами-викладачами, учнями та художніми творами, без якої він просто немислимий, передбачає сформованість комунікативних компе­тент­ностей, основою якої виступає комплекс комунікативних умінь [11, с. 85].

Проблема комунікації стала предметом вивчення багатьох наук – філософії, соціології, психології, семіотики, педагогіки. Сьогодні питання комунікації представляють науковий інтерес у полікультурній та міжкуль­турній сферах, різноманітних видах мистецько-творчої діяльності тощо [10, с. 85].

У філософському аспекті "комунікація" – це спілкування або зв’язок. Представники екзистенціалізму і персоналізму розглядали комунікацію як спілкування, що характеризується взаєморозумінням, довір’ям, дружніми дискусіями…" [10]. Розумінню сутності поняття "комунікація" може стати думка прихильників самої теорії комунікації про те, що "знаряддям комунікації є не лише мова, а й "німа" розмова, так би мовити значуще мовчання.

С. Ожегов тлумачить слово "комунікація" як сполучення чи спілкування [5, с. 233]. Однак психологи вважають, що "комунікація – більш широке поняття за об’ємом. Комунікація – зв’язок двох систем, у ході якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію, а спілкування передбачає передачу інформації" [18].

Вчені-психологи вважають, що комунікація, це – фундаментальна ознака людської культури, яка полягає в інтенсивному взаємо­спілкуванні людей на основі обміну різного роду інформацією. Особливо важливою є думка, що комунікація здійснюється на основі певних знакових систем…, зафіксованих в індивідуальній чи колективній пам’яті [8, с. 79–80]. Комунікативними функціями наділена мова і, власне, це одна з основних її функцій [6, с. 259].

Психологи, розкриваючи поняття "комунікація", вказують, що інколи в щоденному житті його тлумачать як "спілкування", часом ці слова взагалі вживають як синоніми, хоча вчені ці дві категорії не ототожнюють, вказуючи, що побутове (безцільне і без правил) – частіше виступає як спілкування, а професійне (з усвідомленою метою) – комунікація. На відміну від спілкування, комунікація передбачає наяв­ність цілі як мінімум в одного з учасників [16].

Категорія "комунікація" у вузькому розумінні є процесом обміну тією чи іншою інформацією між двома або більше особами. Такою інформацією можуть виступати факти, ідеї, погляди, емоції тощо. Водночас щодо самого факту обміну інформацією, то він ще не свідчить (або може не свідчити) про комунікацію як таку, оскільки певна інформація, що передається і отримується, може бути незрозуміла для того, хто її отримує [17].

Варто розуміти, що процес комунікації може відбутися, якщо будуть дотримані чотири умови, до яких відносяться:

*наявність двох і більше осіб* – відправника й одержувача інформації;

*наявність самого повідомлення* (воно може бути закодоване певними знаками, символами тощо);

*наявність каналу*, яким здійснюється комутаційний зв’язок і за допомогою якого власне й передається та чи інша інформація та *факт зворотного зв’язку* (від одержувача до відправника). Остання умова є важливою і для одержувача і для відправника, оскільки вона забезпечує ступінь сприйняття й зрозумілості самого повідомлення [17].

Розкриваючи сутність комунікації, вчені часто посилаються на класичну модель, яку запропонував Л. Лассуел. Вона містить, на відміну від попередньої чотирикомпонентної моделі, п’ять основних елементів, а саме: *хто?* (передає те чи інше повідомлення) – комунікатор; *що?* (передається комунікатором) – повідомлення; *як?* (яким чином здій­снюється передача) – канал; *кому?* (спрямоване дане повідомлення) – аудиторії; *з яким ефектом?* (ефективність наявного сполучення) – результат [16].

Потреба у діалогічному спілкуванні розглядається вченими "як потреба особистісної взаємодії, що усвідомлюється як особистісно розвивальна" [12, с. 137]. Підтвердженням цього може бути думка М. Кагана, який вважав таку потребу, як "прагнення залучитися до дій, цінностей, переживань іншого і розкрити йому свої власні; це прагнення розділити моменти свого життя з іншим, розірвати вузькі рамки свого Я, поєднавши його з Я іншої людини; це прагнення створити соціальну якість людської істоти – якість Ми" [3, с. 29].

Аналіз праць М. Бахтіна, В. Біблера, Г. Дьякова, М. Кагана та ін. дав можливість Т. Яцулі та Г. Яцулі розглядати діалог як "специфічний спосіб реалізації сутності людини, загальне визначення гуманітарного мислення, унікальний, усеохоплюючий спосіб існування культури й людини в культурі, ситуації пошуку змісту цінностей [12, с. 137].

Н. Петрук вважає, що міжособистісна діалогічна взаємодія, що базується на контакті, духовній одностайності, певній внутрішній солідарності, в основі якої лежить потреба однієї людини в іншій, сприяє розкриттю творчих можливостей кожної з них [7]. Особлива роль тут належить культурному, гуманітарному середовищу, в якому відбу­вається трансляція знань, яка у свою чергу залежить від характеру відносин, що існують між суб’єктами спілкування та від способів комунікації. З точки зору нашого дослідження важливим є наступний висновок Н. Петрук, яка пише, що завдяки міжособистісній взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості значною мірою відбу­вається гуманізація сучасного життя, переосмислюються і відстоюються людські цінності тощо [7].

Стосовно такої інтегрованої здатності особистості, як "кому­нікативні уміння" та підвищена увага суспільства до необхідності набуття цієї здатності для самореалізації особистості, то вона не викликає жодних сумнівів щодо актуальності.

На думку дослідників, сучасній педагогічній науці притаманне домінування комунікативної парадигми, що зумовлено інформа­тизацією суспільства. Сьогодні значно розширені можливості спілку­вання, практично знищені будь-які перешкоди на цьому шляху. Серед чинників, які сприяють означеному процесу – глобалізація сучасного світу, яка обумовила появу такого феномену, як полікультура. Вчені впевнені, що саме полікультурні реалії активно вплинули на процеси міжкультурних зв’язків і діалогів у мистецтві та освіті [4, с. 140].

Як наголошує Н. Волкова, специфікою педагогічної діяльності є її творчий характер, що визначається насамперед постійним пошуком розв’язання багатьох завдань, а головне – педагогічною комунікацією [1, с. 46].

Варто згадати ще таке слово як "комунікабельність", що має не лише спільний корінь із словом "комунікація", а й походження (від лат. communico – з’єдную, повідомляю). У педагогічному словнику знаходи­мо, що це риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми. Вона формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі [2, с. 174].

Н. Петрук вважає, що комунікативні якості особистості є саме тим чинником, що забезпечує ефективність спілкування у спільній діяльності [7].

Г. Онуфрієнко та А. Черневич вважають, що комунікативна компе­тентність може виступати чинником комунікативної культури окремої особистості та суспільства в цілому [14].

Розвиток комунікативних умінь у процесі художньо-творчої діяль­ності неминуче сприятиме накопиченню художньо-комунікативного досвіду. Творче спілкування, "творчий діалог, як художньо-естетична співтворчість учасників комунікативних процесів", сприйняття художньої інформації та її надання складатиме його основу [4, с. 141].

Комунікативні якості особистості це цілісний комплекс інди­віду­ально-психологічних та психофізіологічних особливостей, що забезпе­чують її здатність до активного спілкування, здатність пере­давати й адекватного сприймати інформацію, а також взаємодіяти з іншими [7].

Розгляд питання комунікативних якостей і умінь неодмінно актуа­лізує питання сутності сучасного комунікативного простору, його особли­востей і ролі в житті людини. Означена проблема не нова і вже розглядалася вченими. Зокрема, про це йдеться в дослідженнях С. Караванського, Г. Касьянова, В. Сідєльнікова, І. Сушинської, В. Че­меса та інших. Так, В. Сідєльніков та І. Сушинська вказують, що сучасний комунікативний простір, слід розуміти як "сукупність зв’язків між окремими людьми, так і соціумами, країнами, державами, континентами, що характеризується глобалізацією, яка починається зі світової економіки, а завершується культурою" [13].

Комунікація в житті людини відіграє кілька важливих функцій, серед яких: задоволення потреби у спілкуванні, уточнення уявлень про себе, розбудова стосунків з іншими, обмін інформацією та вплив на інших людей [15].

У статті В. Тищенка "Комунікативні уміння: до питання класи­фікації" знаходимо – "традиційно комунікацію поділяють на вербальну і невербальну. Структура вербального спілкування складається із власти­востей мови і голосу, володіння мовою удосконалюється у процесі спілкування".

Повідомлення можуть передаватися вербально, тобто словами (усно або письмово), або без слів – невербально (за допомогою певної інтонації, сили та тембру голосу, темпу викладу інформації, міміки, рухів, жестів, положення тіла тощо).

Процес двостороннього інформаційного обміну виступає у якості *вербальної комунікації*. Невербальна комунікація – обмін невер­бальни­ми сигналами, що супроводжують мовні повідомлення. Зазвичай невербальні сигнали (засоби) однаково інтерпретуються в цій культурі або цьому мовному співтоваристві.

До невербальних засобів спілкування належать: міміка обличчя, пози, жести, рухи, а також так звана парамова – невербальне звучання повідомлень, манера передачі інформації. Наприклад, коли ми хочемо ефектно завершити промову або підкреслити значення своїх слів, ми доповнюємо наше словесне повідомлення інтонацією: надаємо своєму голосові певної висоти, гучності, темпу і тембру.

 Комунікація як процес і уміння, як здатність у своєму поєднанні утворюють інтегративну якість, яка виступає як особистісний феномен – комунікативні уміння. Узагальнивши згадані положення, їх можна визначити як фундаментальну ознаку людської культури, як здатність особистості до спілкування за допомогою художнього твору, що формується у процесі її життя; виступає своєрідною системою передачі і прийому семантико-естетичної інформації від її носія до суб’єкта.

Важливим, з точки зору окресленої проблеми, є питання взаємо­зв’язку *художньої комунікації і особистості*, на думку І. Савранського, вона є найбільш актуальною, оскільки хвилює і художника-творця і того, хто сприймає твір мистецтва – читача, слухача чи глядача [8, с. 199]. Вчений розуміє художню комунікацію як специфічний вид людського спілкування з приводу твору мистецтва за допомогою художніх знаків. Процес комунікації є своєрідною системою передачі і прийому семантико-естетичної інформації, на одному полюсі якої знаходиться носій художньої інформації, а на іншому – суб’єкт, що її сприймає [8, с. 199–200].

Відтак йдеться про те, що художня комунікація, це здійснення інтелектуально-творчого взаємозв’язку автора і реципієнта та передача йому художньої інформації, а визначальною ланкою цієї передачі є художній твір.

Що ж стосується художньо-педагогічної комунікації на уроках мистецтва чи хореографії, то її мінливість та непередбачуваність освітнього процесу, з одного боку, і готовність до такого діалогового спілкування та майстерність вчителя, з іншого, є гарантом його результативності – повноцінне залучення до скарбниці мистецтва.

**Література**

1. Волкова Н. П. Тренінг як засіб розвитку комунікативних умінь майбутніх педагогів. *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. пр. Луцьк, 2003. Вип. 2 (23). С. 46–55.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 25–33.
4. Мен Сіан. Організація художньо-комунікативного досвіду стдента-вокаліста як педагогічна проблема. *Науковий часопис Націо­нального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:* збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.Вип. 22 (27). Ч. 2. С. 140–145.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
6. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2002. 514 с.
7. Петрук Н. К. Комунікативні засади професійно-творчого роз­витку особистості у процесі педагогічної діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія "Педагогічні науки".* 2013. Вип. 5. URL: file:///C:/Users/%D0%AE%D1%80%­D0%B0/­Downloads/Vnadps\_2013\_5\_22.pdf (дата звернення: 28.09.2019)].
8. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. Київ: Головне видав­ництво видавничого об’єднання "Вища школа", 1982. 216 с.
9. Савранский И. Л. Коммуникативно-эстетические функции куль­туры. Москва: Наука, 1979. 231 с.
10. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
11. Чень Цзяньїн Генеза загальнонаукової сутності моделювання комунікативного процесу. *Науковий часопис Національного педаго­гічного університету імені М. П. Драгоманова.* *Серія 14. Теорія і мето­дика мистецької освіти:* збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.Вип 22 (27). Частина 1. С. 84–91.
12. Яцула Т. В., Яцула Г. В. Діалогічність як основа комунікативної компетентності викладача музичних дисциплін. *Музична та хореогра­фічна освіта в контексті розвитку суспільства:* матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 12–13 жовтня 2018 р.). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. Т. 1. С. 92–94.
13. URL: [http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/­123456789/­74046/­36Sidelnikov.pdf?sequence=1](http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74046/36Sidelnikov.pdf?sequence=1). (дата звернення: 28.09.2019).
14. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/6993/1/34.pdf> (дата звер­нення: 28.09.2019).
15. URL: <http://llt.multycourse.com.ua/ua/page/22/81#2> (дата звер­нен­ня: 29.09.2019).
16. URL: <http://psychologis.com.ua/kommunikaciya-1.htm> (дата звер­нення: 28.09.2019).
17. URL: <https://pidruchniki.com/86542/menedzhment/komunikatsiyi> (дата звернення: 28.09.2019).
18. URL: <https://studbooks.net/694500/psihologiya/kommunikativnye_umeniya_ponyatie_vidy_formirovanie> (дата звернення: 28.09.2019).

**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ IDEF0**

**ДЛЯ ФОРМАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ**

**МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ**

**Спіліоті О. В.**

*Автор статті пропонує підхід формалізації процесу формування музично-інтонаційного мислення студентів на базі стандарту IDEF0. Розкривається сутність методології* *IDEF0, її походження та використання в різних сферах діяльності людини. Дана методологія виступає засобом формалізації й алгоритмізації процесу формування музично-інтонаційного мислення, врахо­вуючи педагогічні умови та критерії сформованості музично-інтонаційного мислення. Цим досягається повторюваність, стабільність і передбачуваність результатів не залежно від суб’єктивних чинників.*

***Ключові слова:*** *методологія IDEF0, музично-інтонаційне мис­лення,* *графічна діаграма, структурно-функціональна модель формування музично-інтонаційного мислення.*

Процес формування музично-інтонаційного мислення складний та багатогранний, який здійснюється протягом всієї діяльності музиканта. Він вимагає особливого підходу та розробки ефективних методів. Музично-інтонаційне мислення є важливою складовою музичних здібностей та визначає успішність художнього пізнання, суттєво позна­чається на якості музично-творчої діяльності. Відомо, що у музичному мистецтві емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії. Цей фактор суттєво визначає необхідність комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення.

На сьогодні актуальним є модернізація процесу навчання та впровадження сучасних методів. Однак це завжди буде експериментом, який може давати гарні результати й навпаки. Розгалуженість мето­дичних підходів сьогодення чинить дещо дезорганізуючий вплив і процес музичного навчання все більше залежить від суб’єктивних чин­ників. Досягнення результату одного разу в певних умовах не гарантовано буде повторене зі зміною умов. Ця проблема спонукає нас до розробки такої системи, яка має бути універсальною для будь-яких процесів формування музичних здібностей та якостей, а в нашому випадку формування музично-інтонаційного мислення.

Аналіз науково-методичної літератури з питань музичної освіти, результати констатувального дослідження визначили методичні засади формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

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

Ідея використання засобів кібернетики для більш точного і лаконічного уявлення процесу педагогічного керування не є новою. Відтак можливості застосування сучасних досягнень науки про управ­ління до педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного мислення ми спробували об’єднати у цілісну, контрольо­вану на всіх рівнях і етапах систему. На нашу думку, такою системою може бути стандарт IDEF0.

Стандарт IDEF0 є частиною методології  SADT (Structured Analysis and Design Technique – метод структурного аналізу та проектування). IDEF – це скорочення походить від ICAM Definition, а ICAM – від Integrated Computer Aided Manufacturing, що перекладається як інтегро­вана комп’ютеризація виробництва. Методологія SADT – це сімейство з п’ятнадцяти різних моделей, які у комплексі повинні досліджувати структуру, параметри та характеристики виробничо-технічних та органі­заційно-економічних систем [3].

Початок розробки даної методології було покладено Дугласом Россом (США) в середині 60-х роках XX століття. З того часу системні аналітики компанії SofTech, Inc. удосконалили SADT та використали її у рішенні багатьох проблем. Система SADT мала успіх у багатьох галузях – програмне забезпечення телефонних мереж, діагностика, стратегічне планування, автоматизоване виробництво та проектування, конфігура­ція комп’ютерних систем, навчання персоналу тощо. Широкий спектр галузей доводить універсальність та потужність методології SADT. У програмі "Інтеграції комп’ютерних та виробничих технологій" (Integrated Computer Aided Manufacturing, ICAM) Міністерства оборони США була підтверджена користь методології SADT. Це привело до публікації її частини у 1981 році з назвою IDEF0 (Icam DEFinition) у якості феде­рального стандарту для розробки програмного забезпечення [4].

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

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

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

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

Спираючись на стандарт IDEF0, нами розроблено ***структурно-функціональну модель формування музично-інтонаційного мислення студентів,*** яка включає п’ять схем. Створюючи змістову частину, ми орієнтувалися на ефективні методи розвитку музичного мислення, на визначені педагогічні умови, на означені критерії та показники сформованості музичного мислення.

Перша схема структурно-функціональної моделі містить у собі основне завдання даної методики – **формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки** (див. рис. 1). Об’єктом формувального експерименту виступає *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням.* Управляючим і регламентуючим процес формування музично-інтонаційного мислення чинником є *методика*, а *інформаційне забезпечення,* в структурно-функціональній моделі виступає як *засіб*. Результативним показником ефективності методики формування музично-інтонаційного мислення є *особистість з розвинутим музично-інтонаційним мисленням*.

Згідно стандартних умов IDEF0, ми декомпозували блок **А 0** (формування музично-інтонаційного мислення) на складові, завданнями яких є:

***створення педагогічних умов (А 1),*** де джерелом (вхід) є теорія складових педагогічних умов, керування (К) – методичні положення, а засоби – інформаційне забезпечення;

***формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості (А 2).*** (див. рис. 2).

Розглядаючи декомпозицію **А 2** – ***формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості***, нами було визначено такі складові блоки: *активізація музичного сприймання (А 2.1), акти­ві­зація рефлексії (А 2.2), активізація творчої діяльності (А 2.3)* (див. рис. 3).

Основою керування цими структурними блоками є *створення педагогічних умов* та *орієнтація на критерії сформованості музич­но‑інтонаційного мислення* (мотиваційний, когнітивний емоційно-аналі­тичний, операційний, креативний). Джерелом блоків А 2.1, А 2.2, А 2.3, є *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням*, засоби – *музичний твір та явища музичного мистецтва*, а засобом блоку активізації творчої діяльності (А 2.3) постає *музично-інтонаційний фонд.*

Такі функціональні блоки, як активізація музичного сприймання, активізація рефлексії та активізація творчої діяльності уявляються нами у площині для кожної окремої фази. На запропоновану нами структурно-функціональну модель (рис. 3) для нас важливим було спроектувати трифазну модель структури мислення, розробленою М. Дьяченко, І. Котляревським, Ю. Полянським, яка має вигляд таксономічної карти [1]. Відтак дана модель перетворюється у просторову, отримуючи новий вимір (що відповідає стадії). Схему можна наочно уявити розшарованою у просторі, на трьох паралельних площинах (див. рис. 4).

Декомпозуючи блоки формування музичного сприймання (А 2.1), активізація рефлексії (А 2.2) та активізація творчої діяльності (А 2.3), ми зазначаємо, що функцію керування (А 2.1.1, А 2.1.2, А 2.1.3, А 2.2.1, А 2.2.2, А 2.3.2) виконують створені вчителем педагогічні умови, функцію засобу – музичний твір та явища музичного мистецтва, функцію засобу (А 2.3.1, А 2.3.2, А 2.3.3) – індивідуальний музично-інтонаційний фонд; на вході – особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням, на виході – особистість з розвиненим музично-інтонаційним мисленням.

Отже, аналізуючи цю багаторівневу декомпозицію, нами визна­че­но, що блоки А 2.1.1 – сприймання в аспекті сприймання, А 2.1.2 – рефлексія в аспекті сприймання, А 2.1.3 – творчість в аспекті сприй­мання відносяться до першої стадії формування музично-інтонаційного мислення студентів. Ці складові блоки характеризуються елементар­ними, базовими показниками, які необхідні для процесу музично-інтонаційного мислення, а саме: забезпечення запам’ятовування та розпізнавання сприйнятого, віднесення його до індивідуального інтона­ційного фонду; усвідомлення характерних рис музичних явищ, які сприяють їх запам’ятовуванню, а також їх творчій інтерпретації; форми практичної діяльності, які сприяють активізації творчого сприймання музичних явищ та усвідомлення їх властивостей у різних інтерпретаціях.

До другої стадії відносяться блоки А 2.2.1, А 2.2.2, А 2.2.3, де кожна із складових компонентів музично-інтонаційного мислення (сприймання, рефлексія, творчість) перебуваючи в аспекті рефлексія, набуває харак­теру спрямування, емоційного й узагальненого усвідомлення, оперу­ван­ня музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Такі блоки, як А 2.3.1, А 2.3.2, А 2.3.3 відносяться до третьої стадії, яка визначає найвищу ступінь музично-інтонаційного мислення. Сприй­мання, рефлексія, творчість, перебуваючи в аспекті творчості, припус­кають звернення до музичних явищ з високим ступенем мотивації, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів, цілеспрямоване використання музично-інтонаційного тезаурусу, теоретичних знань та наявного музично-історичного круго­зору для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності і забезпечення її успішності. Для повного конструктивного уявлення про процес формування музично-інтонаційного мислення студентів розгля­немо детальніше блок створення педагогічних умов (А 1), декомпозу­вавши його на такі складові: педагогічне керування; формування мотивації до музичної діяльності; методика формування умінь музич­ного сприймання; накопичення досвіду, знань і музично-аналітичних умінь; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтона­ційного мислення (див. рис. 5).

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

Отже, кожен педагог дотримуючись наведеної розгорнутої схеми зможе сформувати музично-інтонаційне мислення у студентів підстав­ляючи в якості керуючих чинників загальновідомі і власні методичні напрацювання, а в якості ресурсу використовуючи наявний у нього спеціально підібраний музичний і дидактичний матеріал. Творчу складову, яка фіналізує даний алгоритм, але за своєю природою не підлягає формалізації, студенти реалізують відповідно до досягнутого рівня сформованості музично інтонаційного мислення.



72

71



72



73



74



75

**Література**

1. Дьяченко Н. Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. Київ: Музична Україна, 1987. 111 с.
2. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю – Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). Київ: Держстандарт України, 2001. 27 с.
3. URL: <http://projectimo.ru/biznes-processy/idef0.html>
4. URL: <https://sites.google.com/site/anisimovkhv/learning/pris/lecture/tema6/tema6_2>

**ДО СУТНОСТІ ПИТАННЯ ЕСТРАДНОГО СПІВУ ЯК ЖАНРУ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИТОКИ**

**Стригун Т. А.**

*Стаття присвячена висвітленню проблеми естрадного співу як жанру. Охарактеризовано його основні витоки та особливості.*

***Ключові слова:*** *естрадна музика, естрадна пісня, жанр, особли­вості, витоки.*

Головними завданнями сьогодення в межах Нової української школи залишаються збагачення духовного світу особистості дитини на всіх рівнях виховного процесу. Безперечно, у цьому сенсі вагомого значення набуває музичне мистецтво, завдяки якому у вихованців пробуджується чутливість до музики, загострюються відчуття добра і краси, відкрива­ються животворчі джерела почуттів і переживань.

Серед різноманіття жанрів музики виокремлюється естрадний, який на разі став найбільш популярним серед учнівської молоді. Тому, **мета** нашої статті полягає у висвітленні його особливостей та витоків.

Вивчення науково-методичної літератури дає можливість ствер­джувати, що сучасні вчені проявляють глибокий інтерес до зазначеної проблеми. Зокрема, питаннями співацької культури та розвитку вокальної майстерності особистості займалися Л. Дмитрієв, Н. Гребенюк, О. Стахе­вич, П. Троніна, Ю. Юцевич та ін. Вокальне виховання дітей та юнацтва в сучасній педагогіці мистецтва охарактеризовано в працях В. Багадурова, Н. Добровольської, В. Ємельянова, Д. Локшина, О. Мару­фенко, В. Моро­зо­ва, Н. Орлової, В. Шацької та ін. Основні аспекти специфіки постановки голосу в академічних та естрадних співаків детально описані Е. Гавацко, Л. Гавриленко, М. ґарсиа, Г.  Гаценко, Т. Каченко, Є. Коваленко та ін.

Назва *"естрадний вокал"* (англ. – *pop vocal*) дістала свою широку популярність у минулому столітті. Своїми коренями цей вид мистецтва сягає глибин побутової пісні в різних мовленнєвих культурах. Приміром це були західноєвропейські менестрелі, цигани, багаточисельні трупи вулич­них театрів тощо. Саме в їх середовищі і відбувалася так звана професіо­на­лізація традицій побутового співу. Тобто ранні форми, що розвивалися у тому чи іншому виді сучасного співу, існували ще задовго до появи європейського академічного мистецтва. Однак розвиток цієї ланки твор­чості відбувався паралельно з класичною світською культурою, але не перетинався з нею, оскільки взагалі не вважався мистецтвом [5; 6].

Поняття *"професійна музика"* майже до кінця XIX століття асоцію­валося тільки з оперно-симфонічною культурою, де головними особли­востями були елітарність, аристократичність. На розвиток європейської музичної школи великий вплив мала духовна музика, яка першочергово визначила піднесеність фахової естетики. За цих обставин становлення професійного музичного мистецтва відбувалося, в основному, при пан­ських маєтках та дворах, де постійно зростали вимоги до оновлення художніх форм та майстерності виконавців [2, с. 5]. Така тенденція прослідковується і в вокальних школах тих років, унаслідок чого виникає бельканто.

Тож, досліджуючи генезис музичної культури, можна чітко окреслити кордони між придворною та вуличною музикою, споглядаючи хоча б на соціальну приналежність слухачів. Зокрема, споживачами піднесеної "художньої" музики були люди з високим соціальним статусом, заможні та освічені, котрі прагнули до катарсису. На противагу цьому вулична культура була інтересом простих людей, котрі бажали "водовищ" та розваг [3]. Хоча такі висновки вважаємо досить відносними, оскільки багато композиторів зверталися у своїй творчості і до народних витоків.

На межі XIX–XX століть відбувається оновлення всіх без винятку видів мистецтва. Цьому сприяли й економічні, і соціальні, і політичні, і культурні події, які змінили сам характер художнього бачення, естетичну уяву про людину як особистість. Як наслідок, естрадне мистецтво, яке пройшло більш ніж столітній шлях розвитку, збагачується професійними музичними традиціями і синтезується у різні культури. За таких обставин естрадний мюзикл та класична опера нерідко можуть вдаватися досить схожими, оскільки естрадний вокал утілився у такі види академічного співу, як: музичний театр, романс, балада тощо.

На сучасному етапі мистецтвознавці, музичні критики, науковці нерідко вживають термін "класика жанру", який відносять і до естрадного мистецтва. Навряд чи сьогодні хтось може протиставляти класичну та естрадну музику як серйозну та розважальну, скоріше ці якості будуть поєднувати як різні види художньої творчості. Приміром джазова, естрадна музика нерідко виконується симфонічними оркестрами та співаками з класичною постановкою голосу. Велика кількість творів Дж. Гершвіна, Дж. Керна, Р. Роджерса, К. Тіма та ін. у джазовому стилі написана саме для академічного хору. Разом із цим багато естрадних співаків у своїй творчості демонструють трактування класичних творів. Отже, поєднання класичного та естрадного мистецтва наразі є досить поширеним і популярним, однак існує певна специфіка та особливості такого виконання, витоки, які поєднують багаточисельні форми цієї музики.

Побутує думка, що головні особливості естрадного співу стосуються лише особистості співака, його образу, а музика виступає лише як форма, яка допомагає втілитися в образ виконавця, його типажу, характеру і стану. Таке трактування сягає ще глибин побутової народної творчості. У широких колах населення естрадна музика цінувалася не за глибину і міць художнього мислення або досконалість звукової архітектури, а за здатність чуйно відгукуватися на емоційні потреби кожного, можливість "розкрити" душу, здатність у цей момент підняти настрій або засмутити, задати єдиний ритм руху тощо [1, с. 38]. За таких обставин така музика стає іншою по відношенню до класичної і її слід характеризувати за специфічними мірками, щоб не опуститися до упередженого ставлення до неї як до чогось першочергово неповноцінного, спрощеного, зниженого варіанту "високої" культури [5, с. 757].

Досліджуючи дану проблематику, ми можемо стверджувати, що естрадне виконання тісно переплітається з народними традиціями різних народів, інтонації яких визначили їх "розпізнаваність". Тобто тісний зв’язок з мовою певної культури, звичаями, чуттєвим устроєм, релігійністю створили власний контекст у кожній з форм музичного фольклору. Так, в інтонаціях виконавця нерідко закладено значно більше інформації, ніж у тексті пісні. Приміром, слухаючи колискову будь-якою мовою, ми розуміємо її настрій та зміст. Отже, функціональність, зв’язок пісні, що виконується з конкретними подіями або ситуаціями і визначило жанрове різноманіття в музичному фольклорі.

По суті, у вигляді "жанрів" постають найяскравіші емоційні стани людини, пов’язані з визначними подіями її життя. Саме тому розспівні, мовні інтонації складають основу побутового співу [6, с. 177]. Можливо, це дає відповідь на питання, чому так розповсюджена пентатоніка у досить різних музичних культурах від Сходу до Африки, бо саме цей лад природньо лягає на примарну зону людського голосу. У той же час слід відмітити, що особливості народних мелодій у різних культурах підпорядковані ще й акустичним якостям мови, ритму промовляння, а вокальність етносу тісно пов’язана з осередком проживання народу. За цих обставин "стійкість" інтонацій та народжених на їх основі мелодійних оборотів дозволила їм дожити до наших днів, передаючись у фольклорних традиціях від покоління до покоління та стати прообразом багатьох пісенних жанрів естрадної музики.

Виступаючи на міських площах та ярмарках, чи інде вуличні артисти створювали яскраві видовища, шоу. Звідси бере своє начало сучасний, так званий, імідж артиста. Подібні виступи залучали глядачів до участі, тобто відбувався діалог між слухачем і співаком [4]. Так, зі зміною економічного стану багатьох європейських країн, цей жанр мистецтва виходить на світову сцену.

На початку XX століття по справжньому революційною була поява афро-американської музики, синтез якої з європейською породив досить нову культуру. Так виникли спірічуел, госпел, регтайм, блюз, ранній естрадний джаз тощо. Ця музика відрізнялася своїм ладовим строєм, ритмом, музичним фразуванням, образністю. Тож не дивно, що сьогодні побутує думка, що саме джазова культура сформувала естетику естрадного вокалу. Певною мірою з цим можна погодитись, адже багато стилів і спрямувань популярної музики виникли на основі блюзу, однак переконані, що поняття естрадний спів значно ширше, ніж спів, що виник із джазу.

Стрімкий розвиток масової культури попереднього століття пересуває оперно-симфонічну музику на дещо другорядний план. Таким чином, естрадна пісня, розвиваючись протягом багатьох років, заснована на побутових інтонаціях, які зберігають індивідуальну ознаку голосу і мовну окрасу звуку, стає самим демократичним і улюбленим жанром.

Отже, проаналізувавши проблему особливостей та витоків естрад­ної музики можемо констатувати, що взаємопроникнення і синтез різних музичних культур сьогодні досягли такого рівня розвитку, що розмежувати їх один від одного досить складно. Однак підкреслимо, що в естрадному вокалі ніколи не існувало єдиної естетики в голосоведенні та звукоутво­ренні, навіть у межах одного стилю. Єдиним у цьому сенсі є характер самого сценічного виступу співака, який виокремлює його індиві­дуаль­ність. Тож цей вид художньої творчості сміливо може виступати як окремий жанр.

**Література**

1. Асафьев Б. В. О народной музыке / сост. И. И. Земцовский, А. Б. Кунанбаева. Ленинград: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1987. 248 с.
2. Гавацко Е. П. Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу: науково-методичний посібник. Ужгород, 2017. 65 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Москва: Музыка, 2007. 368 с.
4. Изюрова О. С. Детская вокальная эстрада в системе дополни­тельного образования. *Известия российского государствен­ного педаго­ги­ческого университета им. Герцена*. 2009. № 102. С. 184–186.
5. Келдыш Ю. В., Корабельникова Л. З., Левашев Е. М. и др. (ред.) История русской музыки: в 10 т. / под общ. ред. Е. М. Левашева. Москва: Издательский дом "ЯСК", 2011. Т. 10: 1890–1917. Хронограф. Кн. II. 1232 с. URL: http://[www.studmedlib](http://www.studmedlib).ru/book.
6. Сапожник О. В. Методичні орієнтири музично-естетичного виховання учнівської молоді на матеріалі сучасної популярної естрадної музики: збірник наукових праць*. Соціалізація особистості*. Київ: Логос, 2002. С. 177–178.

**ДО ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ СЦЕНІЧНОГО ХВИЛЮВАННЯ ВИКОНАВЦЯ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА**

**Сущенко Л. О.**

*У статті висвітлюється проблема сценічного хвилювання та вплив емоційного чинника на музично-виконавську діяльність.* *Розкрито види сценічного хвилювання, а також структурні компо­ненти феномену виконавської надійності музиканта-інстру­мен­та­ліста. Описано рекомендації щодо формування виконавської надійності музиканта-інструменталіста та подолання надмір­ного сценічного хвилювання в умовах публічного виступу.*

***Ключові слова:*** *сценічне хвилювання, виконавська надійність, виконавець-інструменталіст, емоційна саморегуляція, музично-виконавська діяльність.*

Дослідженням проблеми сценічного хвилювання виконавців-інстру­менталістів безпосередньо чи опосередковано займалось багато вчених у галузі музикознавства, музичної педагогіки та психології, таких як: Л. Баланчивадзе, Л. Бочкарьов, В. Вілюнас, Л. Гінзбург, М. Давидов, Б. Додонов, Є. Ільїн, В. Касимов, Л. Котова, О. Матвєєва, В. Петрушин, Я. Рейковський, А. Стоянов, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші.

І це не дивно, тому що проблема психоемоційної підготовки до концертного виступу є однією з найважливіших в інструментально-вико­навській діяльності, адже навіть видатні музиканти переживали надмірне сценічне хвилювання та емоційне перенапруження та, як наслідок – невдале виконання на сцені та подальші негативні переживання значної тривалості та інтенсивності.

Розглянемо поняття "хвилювання" згідно з педагогічним словником: "Хвилювання – це емоційний стан, що виникає в ситуаціях небезпеки, неповної інформації, у відповідальних ситуаціях з невизначеними подія­ми. Хвилювання інформує суб’єкта щодо можливої небезпеки, спонукає його до активного пошуку й конкретизації цієї небезпеки" [8, с. 476].

У музикознавчій та психолого-педагогічній літературі емоційний стан виконавців-інструменталістів пов’язується з характером їх психічного збудження перед концертом. На основі проаналізованих джерел виокре­мимо три види сценічного хвилювання:

* *хвилювання-апатію;*
* *хвилювання-паніку;*
* *хвилювання-підйом.*

Хвилювання*-*апатія спричинює загальне пригнічення й байдужість до змісту й мети виконавської діяльності і виступ, як правило, проходить безбарвно, в’яло, виконання музики не запалює серця слухачів, не знаходить глибинного емоційного відгуку у їхніх душах.

Хвилювання-паніка характеризується перенапруженням емоційного стану музиканта, що порушує контроль над виконавським процесом та знижує здатність аналізувати власні дії, – відбувається процес ослаб­лення виконавської волі.

Хвилювання-підйом призводить до якісно іншої активізації пам’яті і виконавських дій – коли емоційне збудження музиканта досягає опти­мального рівня, створюється те особливе відчуття "окриленості", "творчого підйому", того, що прийнято називати *натхненням*.

Тобто кожному музиканту-інструменталісту важливо знайти власний оптимальний емоційний стан, який сприятиме найуспішнішій реалізації творчого задуму в умовах концертного виступу.

Б. Додонов виділяє у структурі емоційної сфери виконавця-інстру­менталіста наступні компоненти:

* *неусвідомлене* оцінювання результативності гри;
* *усвідомлене* переживання наслідків оцінювання та психофізіо­логічна реакція на результат емоційного процесу.

Саме другий вищевказаний компонент, на думку дослідника, (*усвідомлене* переживання наслідків оцінювання) організовує або дезорганізовує музично-виконавську діяльність інструменталіста, оскільки за усвідомленого оцінювання результативності дій вони набувають відповідного емоційного значення (позитивного чи негативного) [5, с. 70].

Я. Рейковський теж вважає, що підвладність впливу емоційного фактора на виконавця-інструменталіста значною мірою залежить від ступеня структурованості текстових та виконавських компонентів музич­ного твору та *усвідомленого* володіння ними. Простежується закономір­ність: чим більшу кількість таких компонентів засвоєно та усвідомлено, тим менш залежний від впливу надмірних негативних емоційних реакцій процес музично-виконавської діяльності.

В свою чергу на ступінь структурованості текстових та виконавських компонентів художнього твору впливає рівень майстерності гри інструменталіста. Крім того, чим меншим є музично-виконавський досвід, тим слабкішим є структурування як нотного матеріалу, так і виконавських дій [9, с. 91].

Тобто від ступеня структурованості текстових та виконавських компонентів залежить чіткість їх усвідомлення та донесення до слухачів обраної художньої інтерпретації музичного твору під час відтворення в емоціогенних умовахпублічного виступу.

У цьому контексті заслуговує особливої уваги думка Г. Когана про два різновиди сценічного хвилювання, які протилежні за своєю суттю: "Хвилювання "в образі" – це такий стан, коли виконавець схвильований почуттями і думками того, кого грає, коли він хвилюється від того, що… переживає печаль "Меланхолічної серенади" Чайковського… Хвилювання ж "поза образом" має місце тоді, коли виконавець хвилюється *за себе*, за те враження, яке він справить на глядачів або слухачів, за те, як вийде у нього… такий-то пасаж" [7, с. 107].

На думку В. Касимова, рівень позитивного чи негативного впливу сценічного хвилювання безпосередньо залежить від професійної готовності музиканта-виконавця, складовими якої є:

* якість вивчення музичного матеріалу;
* технічні дані і підготовка;
* розвиненість емоційної, вольової, інтелектуальної та рухової сфер;
* попередній досвід і частота виступів [6, с. 7].

З терміном "***сценічне хвилювання***" нерозривно пов’язаний і термін "***виконавська надійність***" – як властивість виконавця, що характе­ризується як безпомилкове, стійке і точне виконання музичного твору в емоціогенних умовах [10, с. 265].

У структурі феномену виконавської надійності Ю. Цагареллі виокремлює наступні компоненти:

* ***саморегуляція***(що включає в себе такі мікроструктури, як: самооцінка, самоконтроль, самоналаштування);
* ***перешкодостійкість*** (емоційна стійкість та стійкість уваги);
* ***підготовленість*** *(*загальна професійна підготовленість і готовність концертної програми);
* ***стабільність*** (якісне відтворення потрібного результату).

При цьому дослідник зазначає, що мікроструктурні елементи взаємодіють не лише між собою та ієрархічно вищими компонентами, а також із *безпомилковістю* як кінцевою ланкою надійності гри інстру­мен­таліста під час концертного виступу [10, с. 67].

Надзвичайно цінні поради з підготовки виконавця-інструменталіста до концертного виступу містяться в книгах, статтях, бесідах, спогадах, методичних розробках видатних музикантів і педагогів минулого століття – Л. Баренбойма, Д. Благого, Г. Когана, Л. Маккіннон, К. Мартінсена, Я. Міль­штейна, Г. Нейгауза, Д. Ойстраха, С. Ріхтера, С. Савшинського, С. Фейнберга, Г. Ципіна, А. Щапова та інших.

"Музикант сторіччя", наш співвітчизник, геніальний піаніст Святослав Ріхтер одного дня так описав відчуття, які пережив під час концертного виступу: "Стихія музики, що підкорила тебе, не залишає місця зайвим думкам. У ці хвилини забуваєш все – не лише глядачів, зал, але і самого себе".

Знаменитий театральний діяч К. С. Станіславський, розмовляючи з акторами Великого театру, теж зазначав: "Артистові, що глибоко пішов у творчі завдання, немає часу займатися собою як особистістю та своїм хвилюванням!" [3].

Відомий інструменталіст-виконавець Д. Благой вважав, що особли­вості того або іншого сценічного стану детермінуються не стільки властивостями нервової системи, скільки *інтелектуально-творчими* якостями особистості.

А головні "ліки" від згубних наслідків надмірного сценічного хвилю­вання він вбачав у процесі ***самозосередження*** над музичним твором: "… у любові до кожної його деталі; в пристрасті, з якою жадаєш виявити все це в реальному звучанні; в усвідомленні величі музики, значущості особистості її творця; в прагненні наблизитися до нього в міру скромних сил своїх, в схилянні перед цією величчю, цією значущістю…" [1, с. 64].

Ця порада має важливе психологічне підґрунтя: адже при концен­трації на більшому, що виходить за рамки лише власної особистості, – відбувається емоційне розкриття, формується здатність до всеохопле­ності та цілісності всіх складових інструментально-виконавського процесу.

Отже, для подолання надмірного сценічного хвилювання та форму­вання виконавської надійності музиканта-інструменталіста в умовах концертного виступу доцільно дотримуватись наступних рекомендацій: берегти фізичні та психоемоційні ресурси перед сценічним виконанням: дотримуватись режиму репетицій і відпочинку, обмежувати емоційні навантаження; усвідомлено заміщати прояви негативних емоцій, таких як сильне збудження, страх, паніка, або навпаки, стан загальмованості та апатії – зосередженим вслуханням у звукову палітру музичного твору; концентруватись на самому процесі виконання та донесенні художнього змісту музичного твору до слухача; здійснювати процеси самоконтролю та саморегуляції емоційного стану; вдосконалювати інтелектуально-творчі якості та рівень майстерності гри.

**Література**

1. Благой Д. О музыке… вне музыки. *Советская музыка*. № 5. 1972. с. 64.
2. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполни­тельства. Ленинград: Советский композитор, 1979. 341 с.
3. Беседы К. С. Станиславского Москва: Всероссийское театраль­ное общество, 1947. URL: [http://az.lib.ru/s/­stanislawskij\_k\_s/­text\_0120.shtml](http://az.lib.ru/s/stanislawskij_k_s/text_0120.shtml) (дата звернення: 05.09.2019).
4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Ин-т психологии РАН, 1997. 351 с.
5. Додонов Б. В мире эмоций. Киев. Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
6. Касимов В. Г. Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия у учащихся-музыкантов в процессе индивидуальных занятий: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1989. 16 с.
7. Коган Г. М. У врат мастерства: психологические предпосылки успешности пианистической работы. Москва: Сов. композитор, 1977. 341 с.
8. Педагогічний словник / за ред. дійсн. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва: Прогресс, 1979. 391 с.
10. Цагарелли Ю. Психология музыкально-исполнительной деятель­ности: дисс. д-ра псих. наук: 19.00.03. Казань, 1989. 425 с.

**РОЗДІЛ ІІ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

**ФАХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Біла Н. Л.**

*Стаття присвячена дослідженню особливостей фахової діяль­ності вчителя музичного мистецтва. Виокремлено її основні психологічні аспекти.*

***Ключові слова:*** *фахова діяльність, види музичної діяльності, вчитель музичного мистецтва.*

Роль мистецтва у формуванні особисті важко переоцінити. Якщо музика протягом століть виступала важливим засобом виховання, то ключова роль у музично-освітньому процесі завжди відводилася вчителю.

Фахова діяльність вчителя музичного мистецтва визначається специфікою музичної освіти, але підпорядкована загальним законо­мірностям теорії діяльності.

Відомо, що діяльність є найбільш загальна категорія, що характе­ризує внутрішню культуру і суспільну свідомість [6, с. 76]. На думку С. Л. Рубінштейна, поняття діяльності є одним із основних у психології і розглядається в особистісному та процесуальному аспектах [1, с. 36]. Продукт діяльності підтримується наявністю у особистості здібностей, мотивів, знань, умінь тощо. В результаті діяльності людина свідомо і цілеспрямовано змінює світ і свою власну природу.

Основним видом діяльності є праця, яка виступає як фактор прояву і розвитку психіки. Діяльність здійснюється у площині "суб’єкт – об’єкт", але в якості особистості може виступати як сама особистість, так і група суб’єктів, в якості об’єкта – предмети (тоді це буде предметна діяльність) або інші суб’єкти (тоді це буде спілкування). Діяльність є вищою формою активності, що притаманна лише людині чи групі людей.

О. М. Леонтьєв в психологічній структурі діяльності виділяє такі компоненти, як: мета, мотив, спосіб, результат і розподіляє діяльність на практичну і теоретичну [1, с. 36], кожна з них складається з ряду дій.

У працях психологів (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв) конста­тується, що дія є, з одного боку, структурною одиницею діяльності, а з іншого – компонентом прийомів (способів праці, спрямованих на засвоєння теоретичного і практичного досвіду) [1, с. 129].

Однак С. Л. Рубінштейн вважає, що формування навчальної діяль­ності не може бути зведене до володіння окремими діями. Це аргумен­тується тим, що навчання за логікою інтеріоризації не має вихідних внутрішніх передумов у індивіда. Розглядаючи питання про формування здібностей у навчальній діяльності, він підкреслює, що потрібно говорити не лише про здібності як продукт засвоєння предметів діяльності, але й про самі ці предмети як продукт історичного розвитку людської діяльності [6, с. 563]. Цей висновок вказує на те, що діяльність людини, яку б структуру вона не мала, не можна розглядати поза суспільними відносинами.

При всій своїй своєрідності й особливостях діяльність людини вклю­ча­ється в систему відношення суспільства і поза цими відносинами не існує. Це специфічні для людського суспільства відносини, в які особи­стість вступає в предметній діяльності. При всій багатогранності видів і форм суспільних відносин, всі вони володіють загальністю своєї внутрішньої будови і пропонують свідоме їх регулювання [1, с. 22]. Цей висновок підтверджує думку про місце навчальної діяльності в системі діяльності, навчання має місце там, де дія людини керується свідомою метою засвоєння певних знань, умінь та навичок, формою поведінки і видами діяльності [1, с. 80].

Навчання є специфічною людською діяльністю. Воно можливе лише на тому етапі, коли людина володіє здатністю регулювати свої дії свідомо, відповідно до ідеальної мети. Єдність навчальної діяльності конкретно виступає як єдність тих цілей, на які вона націлена, і мотивів, якими вона керується.

С. Л. Рубінштейн відмічає, що мотиви і цілі діяльності, на відміну від цілей окремих дій, носять загальний характер, виражаючи загальну спрямованість особистості, яка в ході діяльності не лише проявляється, але і формується [6, с. 571]. Потреби і мотиви навчальної діяльності виражають їх відношення до дійсності, як відповідні їй способи організації змісту діяльності і визначають взаємопов’язані форми свідомості особистості (наукової, моральної, естетичної і художньої).

Виходячи з цього, поняття моральна та естетична форми свідомості набувають наукового змісту тоді, коли засвоєння світу розуміється не як якийсь, існуючий у дійсності, самостійний вид діяльності (за визначенням О. М. Іліаді), а як характеристика певної сторони діяльності людини в цілому. Так, у категоріях морального та естетичного відображена функціо­нальна структура, яка формується в процесі будь-якої людської діяль­ності, зокрема мистецької або в предметних засобах і результатах.

Мистецтво пробуджує у людини творця, вчить відчувати і розуміти красу, відповідно до її законів. Процес впливу естетично значущих творів можна прослідкувати і на самій людині, її біологічній структурі, яка проявляється в танцях, думках, жестах, грі тощо [3, с. 175].

Г. Х. Шингаров, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін. ствер­джу­ють, що мистецтво, впливаючи на людину перш за все через переживання, має унікальну здатність, яка втілена в почуттєвій сфері – формувати її як особистість. Специфічною властивістю мистецтва є його здатність звертатися до глибин людської психіки, викликаючи естетичні емоції і переживання, які відображають саму людську здатність пережи­вати та відчувати. Звідси і роль досвіду переживання в зв’язку зі сприй­манням мистецтва у власне становленні особистості.

Розглядаючи питання музично-естетичної діяльності, потрібно підкреслити важливість значення думки О. М. Леонтьєва, про діяльність взагалі. На його думку, вона входить в предмет психології не особливою своєю частиною чи елементом, а своєю особливою функцією [9, с. 185]. Дане положення приводить до думки про те, що психологічні передумови фахової діяльності вчителя музичного мистецтва мають бути пов’язані з аналізом предметної діяльності, яка визначає цю діяльність, а також аналізом змін у його психологічному розвитку як наслідку здійснення цієї діяльності.

Невід’ємною частиною діяльності вчителя є художньо-творча діяльність, яка дозволяє йому професійно самореалізуватися.

Б. М. Теплов у визначенні поняття "творчість", вказував що це осо­бли­вий вид діяльності, який дає нові оригінальні продукти вищої суспіль­ної цінності [7, с. 153]. Більш широке й узагальнене визначення творчості, з нашої точки зору, дала Г. М. Падалка. За її словами, творчість, – це діяльність, яка створює щось якісно нове і відзначається неповторністю та оригінальністю. Це найвища форма прояву активності людини, яка вимагає напруження фізичних і духовних сил [4, с. 248].

Одним з вагомих чинників ефективності фахової діяльності вчителя музичного мистецтва є його інтереси і потреби. Інтерес у психологічному розумінні визначається як прагнення особистості задовольняти свої потреби. За Б. М. Тепловим, інтерес – це єдність прояву внутрішньої сто­рони суті суб’єкта і відображення внутрішнього світу, сукупність мате­ріаль­них і духовних цінностей чи культури в свідомості суб’єкта.

Отже, інтерес є також важливою передумовою набуття знань у розширенні світогляду, збагачення досвіду сприймання, досвіду засвоєн­ня категорій естетики, досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності вчителя. Щоб сприймати моральні та естетичні явища в оточуючому середовищі і реалізовувати їх у власній фаховій діяльності необхідно також розвивати інтерес, який спирається на світоглядні орієнтири. Це наводить на думку, що вже під час навчання майбутніх учителів музичного мистецтва слід розвивати їх інтерес до художньо-творчої діяльності та потребу в самореалізації.

Відомо, що інтереси виявляються через індивідуальні особливості в специфічних процесах: інтелектуальних емоціях, вольовій, стимулюючій та творчій діяльності, а відтак інтереси є важливим компонентом психолого-педагогічної готовності вчителя до сприймання моральних та естетичних явищ у мистецтві, суспільстві та оточуючій дійсності. Як цілісна система вони стимулюють розвиток сприймання, уявлення, мислення, фантазії, творчої активності та здатності реалізувати все це в творчій музично-естетичній діяльності. Інтерес впливає на всі сторони психіки людини: сенсорну, моторну, емоційну, тому фахове самовдо­сконалення в поєднанні з індивідуальною обдарованістю особистості, готовністю сприй­мати, є важливим фактором досягнення нею рівня фахової майстерності, яка значною мірою пов’язана із здатністю формувати музичні здібності, розвивати фантазію, уподобання та інтереси учнів.

Музично-естетична діяльність учнів в учбовому процесі сприяє виявленню їх уподобань і здібностей. Вона об’єднує в собі такі види діяльності, як сприймання музичних творів, їх аналіз, інтерпретацію в процесі власного виконання. Успішність діяльності школярів залежить від їх індивідуальних особливостей і здібностей.

Розглядаючи особливості різних видів музичної діяльності, їх призначення та зміст, слід акцентувати на її багаточисельних взаємозв’яз­ках і взаємообумовленостях. Особливо слід підкреслити важливу роль музичного сприймання. Так, К. В. Тарасова вказує, що сприймання має бути провідною музичною діяльністю школярів. Все це неодмінно перед­бачає, що вчитель музичного мистецтва має володіти теорією і методикою керування процесом музичного сприймання, вміти здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичних творів тощо.

Все це підтверджується висновками вчених, які вважають, що в сучасному підході музичне сприймання тлумачиться не як пасивний процес осягнення музики, а як активне осягнення особистістю змісту музичного твору (Б. В. Асаф’єв, В. І. Шацька, А. Д. Костельський, Є. В. На­зай­кінський, В. В. Медушевський, О. Я. Ростовський та ін.).

Не менш важливим у діяльності вчителя музичного мистецтва є формування музичних здібностей учнів. Так, музичні здібності в психології відносяться до спеціальних здібностей. Б. М. Теплов підкреслював, що спеціальні музичні здібності є складовою загальних здібностей, про які точніше було б говорити не як про загальну і спеціальну обдарованість, а як про загальні і спеціальні аспекти в обдарованості [8, с. 32].

Втім варто зауважити, що головним на уроці музичного мистецтва має бути музика і лише через неї, через включення учнів в активну музично-творчу діяльність можна досягти успіхів. Все це під силу лише творчому вчителю, справжньому фахівцю.

Отже, розгляд проблеми свідчить про складність такого феномену, як фахова діяльність вчителя музичного мистецтва і трактується дослідниками неоднозначно і досить широко. Серед психологічних аспектів доцільно виокремити такі, як: мета, мотив, інтерес, потреби в самореалізації, творча активність, усвідомлення важливості професії вчителя музичного мистецтва.

**Література**

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
2. Назайкинский Е. О психологии музыкального воспитания. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
3. Очеретовская Н. Л. Об отражении действительности в музыке. Ленинград: Музыка, 1979. 72 с.
4. Падалка Г. Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов бу­ду­щих учителей музыки: дисс. …д-ра. пед. наук: 13.00.0. Киев, 1989. 347 с.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1976. 416 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
8. Теплов Б. М. Способности и одарённость: хрестоматия по воз­раст­ной и педагогической психологии. Москва, 1981. C. 31–34.
9. Хрестоматия по возрастной психологии. Москва: изд. Моск. универс., 1981. 303 с.

**ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ**

**ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Гусейнова Л. В.**

*Стаття присвячена проблемам фахової підготовки студентів мистецьких факультетів. Висвітлюються питання професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, наголо­шується на унікальності кожного студента та необхідності формування його творчої індивідуальності.*

***Ключові слова:*** *особистісний розвиток, майбутній учитель музичного мистецтва, інструментально-виконавська підготовка, індивідуально-диференційований підхід.*

Практичні спостереження, аналіз наукових та науково-методичних публікацій показують, що проблема забезпечення особистісного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва розв’язується поки що недостатньо, оскільки самі викладачі не завжди звертають на це увагу. Їх зусилля спрямовуються на вирішення здебільшого часткових завдань, зокрема на озброєння студента лише теоретичними знаннями і практич­ними вміннями. І тому, замість того, щоб слугувати засобом інтелекту­ального й емоційного розвитку, засвоєння знань й оволодіння вміннями певної діяльності перетворюється у самоціль. Підкреслюючи цю думку, О. Ростовський вважав, що спроби оновлення, збагачення, удоскона­лен­ня теорії й практики професійної підготовки вчителя музичного мистецтва не зачіпають суті навчального процесу на мистецьких факультетах і здебільшого обмежені рамками усталених традицій, в яких формальне начало все ще переважає над началом творчим. На його думку, яка є актуальною і сьогодні, намагання створити нові програми малоефективні передусім тому, що спираються на традиційні, багато в чому застарілі підходи, які не відповідають сучасним уявленням [4, с. 17].

Науковці стверджують, що процес підготовки фахівців неповною мірою зорієнтований на особистість студента і не забезпечує умов для реалізації його внутрішнього потенціалу. Р. Мойсеєнко пропонує перенести акценти в закладах вищої освіти на забезпечення таких умов, які б гарантували особистості підсилення професійного становлення, давали можливість для самовираження, задоволення пізнавальної потреби, розвитку гнучкості й оригінальності мислення, прагнення до самовияву [2, с. 8]. Ця проблема є актуальною і для інструментально-виконавської підготовки.

Професійне становлення музиканта втрачає свій винятковий зміст, якщо воно відбувається поза творчістю, поза особистісною зумовленістю, вважає Ю. Тарчинська. У педагогічному процесі саме особистість сту­дента, формування його ціннісної структури повинна стати точкою відліку, а викладач повинен допомогти студенту в пошуку ним власного шляху для самореалізації у мистецтві [5, с. 53].

У наукових працях з питань мистецької освіти вищої школи (І. Гринчук, Т. Завадська, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Ревенчук) виокрем­люються її перспективні напрямки розвитку, наголошується на унікаль­ності кожного суб’єкта навчання, його цілей і мотивацій, формування творчих рис особистості студента.

Розглядаючи проблеми вищої музичної освіти, недоліком системи підготовки музикантів-педагогів, Ю. Полянський вважає пасивне вихо­вання індивідуальних творчих здібностей студентів в усталеному типовому навчальному процесі, і зазначає, що коли його метою стає оволодіння лише певним репертуарним обсягом, виховання інструмен­таліста фактично перетворюється на прищеплення викладачем своєму учневі власного розуміння твору. Потенційну можливість розвитку музичної педагогіки учений вбачає у підвищенні ефективності навчання шляхом оптимізації форм і методів набуття знань. А сприяти особи­стісному розвитку студента можливо лише шляхом удосконалення методів розширеного і поглибленого розуміння музичного твору, оволо­діння певними виконавськими уміннями та навичками [3, с. 92].

Так, особливого значення набуває ідея щодо забезпечення гума­нізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, тобто утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей і якостей, задоволення різноманітних освітніх потреб. Опора на ці ідеї дасть змогу не декларовано, а реально переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особис­тості студента, виявити і сформувати в майбутнього вчителя творчу індивідуальність, на основі загальної та професійної освіти підготувати для школи інтелігентного, компетентного вчителя музичного мистецтва [4, с. 18].

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

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

Інструментально-виконавська підготовка, зокрема заняття з основ­ного інструменту, традиційно відбуваються в індивідуальній формі, що забезпечує тісний контакт викладача з кожним студентом. Але сама по собі форма індивідуального навчання ще не є гарантією індивідуально-диференційованого підходу. Це стає можливим лише за умови пильної уваги викладача до індивідуальних особливостей студентів, а саме якщо викладач враховує:

* спрямованість особистості, тобто її інтереси, ідеали, індиві­дуальні схильності, моральні погляди, ставлення до навчання;
* ступінь навченості студента, тобто на його досвід, знання, навички, уміння, звички;
* індивідуальні особливості психіки, що включають характер емоцій, розуму, вольових якостей, а також наявність і баланс образного та аналітичного мислення;
* суто фізіологічні якості, як-от: силу та врівноваженість основних нервових процесів, різноманітної рухливості [6, с. 64].

У процесі індивідуальних занять викладачу необхідно також враховувати й рівень професіоналізму студента, особливості музично-виконавського мислення, темпераменту, уваги, музичного слуху і пам’яті; вміння самостійно працювати, музично-художній смак, стиль і манеру гри, артистичність, музично-виконавську уяву і фантазію.

Викладач повинен бути не тільки хорошим фахівцем у царині музичної педагогіки та виконавства, але й розуміти складний комплекс природних та соціально обумовлених характеристик.

Розглядаючи особливості індивідуальної форми роботи, Р. Мой­сеєн­ко акцентує увагу на суперечностях, що виникають у процесі навчання:

* студент має на даний момент певні знання, виконавські уміння та навички, але вони не відповідають новим вимогам, що ставляться до майбутніх педагогів-музикантів у ході навчання;
* занизький рівень музично-пізнавальної самостійності студентів не дозволяє їм виконувати значні обсяги завдань;
* традиційні способи використання знань, умінь та навичок вступають у конфлікт з необхідністю застосовувати та видозмінювати ці способи в нових умовах [2, с. 28].

Отже, усунути ці суперечності й створити оптимальні умови для найповнішого розвитку студента, як творчої особистості, викладач може лише розуміючи його суттєві індивідуальні особливості та з’ясувавши їх джерела. Для визначення найбільш ефективної та результативної систе­ми методів у процесі навчання, викладач також повинен враховувати такі індивідуальні особливості кожного студента як рівень його інстру­ментально-виконавської підготовки, загальний мистецький розвиток та особливості мислення, музичні здібності, а також наявність пізнаваль­ного інтересу та професійно необхідних для здійснення інструментально-виконавської діяльності якостей.

Проблемам індивідуального підходу значну увагу в своєму дослі­дженні приділяє Л. Образцова, де індивідуально-диференційований підхід трактується як єдність індивідуалізації та диференціації. Під індивідуалі­зацією авторка розуміє урахування неповторних особливостей особистості, а під диференціацією – врахування типових властивостей, що повторюються. Індивідуалізація професійної підготовки, що здійсню­ється в закладах вищої освіти, спрямована на вивчення, проектування та формування особистості вчителя у процесі навчання, а індивідуально-диференційований підхід дозволяє врахувати специфіку особливостей кожного студента за допомогою використання окремих методів навчання та виховання.

Для успішного інструментально-виконавського навчання майбут­нього вчителя музичного мистецтва конче необхідна саме *індивідуалізація* їх професійної підготовки з метою виявлення та розвитку професійно необхідних якостей, актуалізації потенційних та набутих можливостей, щоб запобігти "усередненості" та "уніфікованості" в інструментально-виконавському навчанні. Це система дій по відношенню до кожного студента, спрямована на максимально доцільне врахування інтересів, можливостей, ціннісних орієнтацій, установок особистості з метою її професійного ставлення та творчого розвитку [1, с. 3–4]. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки може привести до тиражування стандарти­зованого усередненого фахівця, що в свою чергу мимоволі буде виховувати знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

У цьому контексті привертають увагу висвітлені у науковій літературі проблеми відходу від авторитарного типу взаємодії між викладачем та студентом, прагнення до створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування. Для цього згадаємо відомі у психології та педагогіці стилі взаємодії у процесі викладання основного інструменту.

*Авторитарний* – це стиль безперечного авторитету викладача, який всі зауваження під час занять подає у вигляді наказів, що не підлягають сумнівам, чи корекції, який вважає ініціативу студента непотрібною, навіть розглядає її як перешкоду в роботі. Викладач, що працює за таким стилем взаємодії не враховує індивідуальність кожного студента, не диференціює виконавські завдання, а його зауваження носять загальний характер. У цьому випадку викладач ніби намагається створити студента за своїм зразком.

*Ліберальному* стилю властиве врахування уяви та фантазії сту­дента, заохочення його всіляких прагнень до самостійних пошуків, до втілення власного виконавського задуму. Викладачу цього стилю спілку­вання притаманний темпераментний, артистичний виклад, який супро­воджу­ється безліччю образних порівнянь та пояснень. Але результатив­ність занять є здебільшого низькою, оскільки емоційність викладача спрямовується не на розвиток студента чи формування якихось його виконавських якостей, а на самомилування. Іноді викладач підлашто­вується під студента, прямуючи за ним та обмежується лише незначними поправками та зауваженнями у вигляді порад стосовно технології виконання твору. Продуктивність та результативність цього стилю взаємо­дії – "рецептурної педагогіки" (І. Гринчук) – також буде слабкою.

*Демократичний* стиль характеризується посиленою увагою до особистості студента. Тільки використовуючи цей стиль можна досягти кінцевої мети за допомогою індивідуального диференційованого підходу до виконавської діяльності студента, з урахуванням його виконавських якостей і особливостей. Викладач адекватно і позитивно приймає вдалі знахідки студента, одразу доводить їх доцільність у трактуванні й виконанні твору, що сприяє свідомому підходу до інтерпретації твору й алгоритму технології виконання. На заняттях застосовуються неординарні методи, порівняння та узагальнення, які відрізняються логічністю, знанням психології і педагогіки. І як результат, такі викладачі мають високий рейтинг серед студентів, а їхні заняття вирізняються високою результативністю.

Водночас особливого значення набувають не лише здатність захоп­лююче провести індивідуальне заняття з інструментально-виконавських дисциплін, а й уміння організувати навчальну діяльність студентів упродовж заняття в найрізноманітніших формах, зокрема, використо­вуючи навчально-пошукові форми, створюючи проблемні ситуації, стимулювати досягнення студентів йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого. На жаль, окремі викладачі нав’язують студенту власні думки й оцінки інтерпретації музичного твору і технології виконання, орієнтуючи їх тільки на однозначну відповідь і засвоєння готових знань. Студенти, в цьому випадку, поступово втрачають інтерес до обміну думками і музично-виконавськими враженнями, адже категоричні суджен­ня висловлює лише викладач.

Творчим діалог може бути лише тоді, коли незважаючи на всі відмінності у віці, статусі, знаннях, життєвому досвіді тощо, це відбу­вається як розмова особистості з особистістю. Саме у процесі творчого контакту закладаються потенційні можливості безпосереднього впливу на особистісний розвиток студентів особливо тому, що викладачу дово­диться постійно розв’язувати нові завдання, регулювати процес спілку­вання, стимулювати у ньому участь студентів, співвідносити ситуації спілкування зі змістом занять. Викладач повинен пам’ятати не тільки про емоційну тональність спілкування, але й відчувати відповідний настрій, передбачати реакцію співрозмовників та правильно інтерпретувати їхню поведінку в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Отже, в процесі інструментальної підготовки студентів, виявлено суттєву розбіжність в особливостях спілкування між викладачем і студентом. Очевидно, що авторитарний вплив викладача в процесі інстру­ментальної підготовки не сприяє особистісному розвитку студента до інструментально-виконавської діяльності, його зацікавленості і захопле­ності виконавським мистецтвом, натхненню і самовіддачі у виконанні музичного твору. На противагу, необхідною складовою акти­візації цього процесу виступає взаєморозуміння між викладачем і студентом, і як результат, створення творчої атмосфери. Створення цієї атмосфери тісно пов’язане із загальним та виконавським розвитком студента, коли викладач спонукає студента до музично-творчої й інструментально-виконавської діяльності.

**Література**

1. Кондрашова Л. В. Индивидуализация педагогической подготовки студентов в педвузе. *Индивидуальный подход в подготовке будущего учителя*. Кривой Рог: КГПИ, 1995. С. 3–15.
2. Мойсеенко Р. Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя средствами индивидуальной работы: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Кривой Рог, 1997. 182 с.
3. Полянський Ю. О. Вища освіта на сучасному етапі та її проблеми. *Українське музикознавство*: Респ. міжвід. наук.-метод. посіб. / ред. кол.: І. А. Котляревський та ін. Київ: Музична Україна, 1990. Вип. 25. С. 87–96.
4. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи. *Наукові записки*. *Серія "Педагогіка".* № 2. 2001. Тернопіль: ТДПУ, 2001. С. 15–22.
5. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів на­ви­чок виразного виконання в процесі вивчення курсу "Загальне форте­піано": дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 193 с.
6. Языкова Н. Б. Индивидуально-дифференцированный поход к профессиональной подготовке студентов консерваторий: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Одесса, 1992. 166 с.

**СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ**

**ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Кириленко А. В.**

*У статті висвітлено актуальну проблему сучасної мистецької освіти – проблему формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складника про­фесійної компетентності; формування соціокультурної компе­тент­ності в умовах сучасного освітнього простору. На основі аналізу сучасних музично-педагогічних наукових досліджень різних аспектів компетентнісного підходу в музичній педагогіці автор виявляє характерні структурні компоненти цього поняття, визначає їх якісні характеристики.*

***Ключові слова:*** *соціокультурна компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, мистецька педагогіка.*

Традиційну роль мистецтва як засобу виховання підтверджують численна низка сучасних досліджень в галузі художньо-педагогічної освіти.

Сьогодні світова педагогічна наукова спільнота звертає свою увагу на тенденцію руху до якісно нової вищої освіти. Освіти, що будується на основі компетентнісного підходу, та потребує пошуку, нових шляхів реалізації даної моделі в усіх сферах професійної діяльності.

Впровадження компетентнісного підходу є одним із стратегічних напрямів сучасної мистецької освіти. Орієнтація на досягнення певного освітнього результату, пошук нових форм і методів мистецького навчання в останні роки визначає ключові тенденції сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької освітньої галузі.

На думку С. В. Грозан, базові поняття компетентнісного підходу розглядаються у такому ракурсі [1]:

* компетенція – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія;
* компетентність – інтегрована характеристика якості особис­тості, сформована через знання,
* вміння й навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно виконувати завдання в конкретній діяльнісній сфері.

На думку С. В. Грозан, головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що результатом освіти повинна стати не просто людина, яка володіє певним обсягом знань, а компетентна людина, тобто здатна до продуктивної діяльності, яка несе відповідальність за її результати, а також готова до саморозвитку і самореалізації в професійній діяльності.

В наш час динамічному світового розвитку, мистецтву притаманна досить могутня соціокультурна сила. Саме мистецтво спроможне через естетичне виховання особистості змінювати сучасний світ на більш досконалий у майбутньому, але найголовнішою його функцією є вихо­вання справжньої особистості, яка буде здатна до розпізнавання ідеалів краси, добра, честі, гідності, людяності [6].

На жаль, у педагогічній теорії та практиці виховання недостатньо вивчено використання механізмів дієвості мистецтва, а також методи спрямування учнівської молоді на сприйняття художньо-естетичних цінностей, духовної, моральної і матеріальної краси світу [3]. Саме соціокультурний підхід, визначає значущість формування ціннісного і відповідального ставлення особистості до навколишнього світу.

За допомогою правильної та кваліфікованої організації освітнього процесу та створення такого середовища, в особистості формуються конкретні культурні засади та правила життєдіяльності, в контексті загальнолюдської культури.

Це вимагає орієнтації процесу освіти на соціокультурні цінності, світову і національну духовну культуру. Таким чином, соціокультурний підхід є методологічною основою формування соціокультурної компе­тентності особистості.

Цілісний соціокультурний досвід постає основою у всіх класи­фікаціях компетентностей. Він включає цінності, регулятиви та норми, а також соціальний історичний контекст, у якому формуються особистісні якості студента, його правила поведінки, що дозволяють регулювати дії людей, їх суспільне життя в згоді з цінностями певної культури і визначають стабільність і єдність суспільства.

Спираючись на розуміння соціокультурної компетентності як здатності та готовності особистості до освоєння культурних цінностей та перетворення світу, зазначимо, що комплексний характер соціокультурної компетентності, її соціальний та особистісний сенс ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді у соціально-значущій практичній діяльності.

Таким чином, соціокультурна компетентність характеризуються володінням особистісно значущими знаннями, вміннями та досвідом діяльності, що враховують етнокультурний та соціальний компоненти.

Сформованість соціокультурної компетентності допомагає суб’єктам соціокультурної взаємодії осягати почуття та традиції іншого народу і долати національний культуроцентризм, ідентифікувати самого себе, глибше усвідомлювати власну культуру. Отже, наявність соціокультурних компетентностей є необхідною умовою продуктивної діяльності особис­тості і проявляється у професійній та громадській діяльності фахівця.

Структурованість даного поняття дає можливість розглядати дану компетентність як системоутворюючу складову професійного та осо­бистісного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти, що характеризується сукупністю певних характеристик [4]:

• готовність орієнтуватися в системі загальнолюдських цінностей;

• володіння навичками соціокультурної комунікації, в контексті вивчення фахових музичних дисциплін що забезпечує адекватність соціальних контактів;

• готовність до колективної роботи, соціальної взаємодії на основі моральних і правових норм, прийнятих у суспільстві різних країн.

Побудова освітнього процесу в рамках формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає використання таких прийомів:

1) встановлення зв’язку навчального музичного та мистецького матеріалу з соціокультурним досвідом та пізнавальними інтересами студентів;

2) створення ситуації успіху, застосування різнорівневих завдань, що сприяє реалізації принципів індивідуалізації і диференціації;

3) оптимальне поєднання групових, фронтальних форм роботи студентів, з метою здійснення взаємоконтролю дій, стимулювання взаємодопомоги в навчальній роботі дозволяє реалізовувати принцип демократизації освітніх відносин;

4) оціночні судження студентів і викладачів; консультативна допо­мога студентам у навчальній діяльності; експертна оцінка викладачами навчальної діяльності та ін.

Таким чином, вихідними передумовами формування соціокуль­турних компетентностей студентів педагогічного вишу є:

• орієнтація мистецької педагогічної освіти на створення умов для духовно-морального та культурного саморозвитку особистості майбут­нього вчителя музичного мистецтва;

• наявність гуманістичного потенціалу у педагогічній освіті, його відношення до студента як суб’єкта пізнання, спілкування і творчості;

• підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в сфері гуманітарного знання, орієнтована на соціальні та пізнавальні потреби особистості студента;

• орієнтація процесу виховання студентів для освоєння сту­дентами досвіду практичної творчої фахової діяльності [2].

Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей може бути заснована на наступних принципах загальнокультурної освіти: принцип дидактичної культуродоцільності, принцип діалогу культур та цивілізацій, принцип домінування проблемних культурних завдань, принцип професійної спрямованості, принцип єдності національного та загальнолюдського у культурному розвитку особистості майбутнього викладача мистецьких спеціальностей, принцип полікуль­турності та полікультурної взаємодії.

Таким чином, сучасний стан формування соціокультурної компе­тентності майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить, що для формування цієї компетентності необхідним є організація спеціалізованої діяльності, що буде покликана на формування у майбутніх педагогів всебічного розвитку в контексті вивчення фахових дисциплін та виділення організаційно-педагогічних умов, які будуть забезпечувати успіх даного процесу.

Основою соціокультурної компетентності викладача мистецьких дисциплін є компетентнісний підхід до професійної освіти, відповідно до якого основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованих спеціалістів відповідного рівня.

Проведений аналіз літературних джерел не вичерпує всіх питань, пов’язаних з формуванням соцікультурної компетентності як складника професійної компетентності майбутнього викладача мистецьких дис­циплін. Також майбутніх розробок потребують визначення критеріїв оцінки сформованості соціокультурних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Література**

1. Грозан С. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* 2018. С. 151–155.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два фило­софских введения в XXI. Москва: Политиздат, 1991. 412 с.
3. Гумбольт В. Язык и философия культуры. Москва, 1985. 298 с.
4. Ільнацька Л. В. Естетично-виховна роль мистецтва у формуванні творчої особистості за Гербертом Рідом. URL: http://www.newacropolis. org.ua/ua/study/conference/?thesis=4125 (дата звернення: 10.11.2018).
5. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования. Москва, 2000. 234 с.
6. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. Москва, 1990. 303 с.
7. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного ста­нов­лення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. Київ, 2004. 22 с.
8. Сибгатуллина А. А. Формирование культурологической компе­тен­ции будущего учителя иностранного языка национальной школы: автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. пед. наук. Москва, 2009. 20 с.

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ "ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ"**

**НА МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

**Коробка В. І.**

*У статті порушуються питання методики викладання поста­новки голосу. Проаналізовано особливості формування вокальних навичок і вмінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.*

***Ключові слова:*** *постановка голосу, вчитель музичного мис­тецтва, вокальні вміння, вокальні навички, методика викладання.*

Як відомо, постановка голосу – один із профілюючих предметів у підготовці вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи на мистецьких факультетах. Головне завдання курсу полягає в набутті студентами вокально-технічних та виконавських навичок. Велике значен­ня для правильного розвитку голосів студентів має врахування у навчальній роботі певних принципів, серед яких: послідовність в оволо­дінні співацькими навичками, єдність художнього і технічного розвитку; індивідуальний підхід до студентів.

Важливо, щоб їх дотримувалися викладачі усіх суміжних дисциплін, де є необхідність володіння голосом (хоровий клас, сольфеджіо, концертмейстерський клас, ансамбль). Та і за обставин узгодження й координації з викладачами вказаних дисциплін (як пропонує програма "Вокальний клас", упорядник Ю. Є. Юцевич) не зникає головна проблема у викладанні курсу "Постановки голосу" – за обмежений час навчити студента володінню голосом. Ця проблема – головна причина пошуку більш ефективних методів роботи, які б забезпечували успішне навчання у класі з "Постановки голосу" [10].

Проаналізувавши різні навчальні плани, на основі яких будується навчальний процес, дійшли висновку щодо необхідності деяких змін у поглядах на методи роботи з "Постановки голосу" на мистецько-педагогічних факультетах.

Слово *"вокал"* походить від італійського *"voce"* – голос. Дуже часто мистецтво співу називають вокальним мистецтвом, яке набагато склад­ніше звичайного звуковедення. Воно малює образи, відбиває емоційний стан, у співі бере участь не лише "голий" звук, але й осмислене слово.

Поняття *"вокаліст"* та *"співак"* можна умовно співставити зі словами *"маляр"* та *"живописець"...* Різниця очевидна…

В Італії XVII–XVIII ст. співаків готували з 6–7 до 17-ти років. Досвідчені італійські педагоги працювали з початківцями 15–20 хвилин, але кожного дня поступово збільшували час занять до 1–2 годин з відпочинком. Цього режиму дотримувалися у XIX ст. і Мануель Гарсіа – молодший (Франція).Л. Б. Дмітрієв пропонував 20–30 хвилин та 45–60 хвилин з перервами, а для окремих учнів – по одній годині вранці і ввечері. У Національній музичній академії імені П. І. Чайковського студенти І та II курсів мають по 3 години на тиждень, III курсів – 3 години та IV – 2 години занять з концертмейстером. У класі викладача 7–9 студентів різних курсів [2].

Мистецько-педагогічні факультети не готують співака-виконавця, а високоосвіченого інтелігента, який несе у школу культуру мистецтва співу. Головною метою вокального класу є оволодіння студентами основ вокальної майстерності, елементарними правилами, культурою співута вмінням легко переходити від співу до мови.

Оскільки означена мета різниться з метою виховання співака-виконавця та умовами підготовки, то слід змінити погляд на методику виховання вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи.

Можна констатувати, що виконанню програмового матеріалу студентами вокального класу іноді притаманні: формальне відтворення мелодії; малоосмислене, невиразне, без відчуття драматургії подання літературного тексту; майже відсутній, або узагальнений, відповідний емоційний стан виконавця тощо. Однак часто ми є свідками й емоційно-художнього виконання з належною сценічною поведінкою та естетикою зовнішнього вигляду.

З цього приводу варто навести думку, що навіть найточніше відтворення нотного і літературного тексту само по собі не є мистецтвом співу, бо передає лише форму або конструкцію твору. У вокальному творі найбільш змістовне навантаження несе звучання голосу співака, бо в ньому втілюється нескінченна гама його душевних переживань.

Разом з тим здатність голосу передавати найтонші почуття та думки особливо цінуються в акторській професії. Неодноразово привертав увагу рівень виконання романсово-пісенного репертуару драматичними акторами. Маючи здебільшого відносно скромні вокальні можливості, вони досягають високої художньо-емоційної виразності виконання. Перш за все слухач сприймає твір в цілому, і коли драматургію твору слухачу подають емоційно, виразно, то це сприймається переконливо. Технічна ж недосконалість голосу "не впадає в око", відходячи на другий план.

К. С. Станіславський відстоював думку про те, що: весь комплекс музичних елементів служить для виявлення драматургічної суті вокаль­ного твору, єдиного і неподільного світу художніх переживань, у яких зливаються музичний та словесний тексти. Слова служать співаку лише засобом, посилюючи звуки душі. "Музика – *що*, слово – *як*..." [7]. Слово – це начебто програма вокального твору. У вокальних творах слова без музики не існують.

Професія вчителя має багато спільного з артистичною. Не потрібні докази тому, що сухі, безпристрасні, суто "інформативні" уроки не досягають мети або виявляються малодієвими*.* Тому таке важливе значення надається вмінню вчителя виражати свої почуття. За допомогою мови почуттів учитель викликає в школярів співпереживання, передаючи їм своє особистісне ставлення до певних поглядів, вчинків, духовних цінностей.

Уміння володіти увагою аудиторії, власним настроєм, голосом, рухами складають техніку педагогічної майстерності. "Вихованець сприй­має вашу душу та ваші думки не тому, що він знає, що у вас у душі, а тому, що бачить вас, слухає вас", – говорив А. С. Макаренко [5].

Музику називають мовою почуттів. Спів – перш за все музика. Але людський голосовий апарат далеко не звичайний "музичний інструмент: нічого не може порівнятися з ним у різноманітності тембру та тонкощів вираження музичних відтінків, а головне – це "мовний музичний інструмент" [7].

Принцип вокально-художньої мови є основним у науці співу*.* "Хто вміє декламувати, той уміє співати", – стверджував О. Мишуга [1]. Про це говорив і К. С. Станіславський: "Добре вимовлене слово уже музика. Вимова слів завжди повинна бути гнучкою, динамічною, а, головне, осмисленою" [7].

Практично усі викладачі користуються у своїй педагогічній практиці фонетичним методом, найбільш доступним для оволодіння вокальними навичками.

Щоб належним чином розвивати увесь неподільний комплекс вокаль­но-технічних навичок, необхідно з перших кроків навчання зайня­тися вихованням емоційно-чуттєвої сфери вокаліста. У цьому – основа розвитку здібностей музично-художнього перевтілення. І лише на цій основі голос співака збагачується найважливішою якістю – інтонаційною виразністю.

Практика роботи у вокальному класі засвідчує, що цей вид діяльності вимагає більшої уваги, однак обмеженість у часі не дозволяє повною мірою реалізувати дане завдання. Інколи викладачі надають перевагу техніці або теорії звукоутворення, при цьому робота над емо­ційно-образним змістом може відступати на задній план. Втім, педагогам-практикам відомо, що коли їх студенти не можуть досягти достатнього розвитку саме вокальної техніки, то більше увагу приділяють емоційній складовій у вокальному вихованні, яка, як відомо, вкрай необхідна майбутньому вчителю музичного мистецтва. Можна лише додати думку Б. М. Теплова про те, що абсолютно беземоційних людей не буває [8], а відтак, це дає надію на доступність та ефективність використання вищезгаданого прийому.

Багато викладачів у практичній роботі на уроці, аби досягти бажаних результатів рекомендують звертатися до таких почуттів, як біль, плач, сміх, радість, гнів. У цьому немає нічого дивного, адже спів – це вираження емоцій, а відтак і управляти процесом формування співацьких навичок і вмінь легше саме за допомогою емоцій. Голос, що не опирається на емоції – нецікавий ні з вокально-технічної, ні з естетичної точок зору і виглядає як невдале звукокопіювання. Професор сольного співу у Веймарі Ганс Кремерс був упевнений, що техніка – це перш за все засіб виразності і додавав, що у циклі Р. Шумана "Любов та життя жінки"передається історія радості та страждання люблячої людини, а зовсім не ... звукови­добу­вання" [11]. Поліна Віардо у своїй педагогічній практиці дуже прискіпливо вимагала від учнів, щоб вони "входили в роль"виконуваного твору. У нашій же практиці лише яскраво обдаровані студенти можуть відносно легко впоратися з цим завданням. Відтак вже з перших кроків слід привчати учня виконувати поставлені перед ним завдання – музично виразно виконувати твори – рекомендує професор Д. Г. Євтушенко [3].

Певне емоційне забарвлення необхідно надавати починаючи з технічних вправ, розспівок, вокалізів. І починати варто уже з першого курсу.

Звичайно, у доборі репертуару викладач повинен виходити з інди­віду­альних можливостей студента, але зобов’язаний керуватися головним принципом: простота вокального матеріалу як його доступність. Його суть полягає в майстерному виконанні простого в протилежність недоско­налому виконанню складного. На практиці інколи зустрічаємось з фактами виконання програм завищеної складності. Недосконале виконання склад­ного твору справляє гнітюче враження. В одному випадку викладач необ’єктивно оцінює можливості свого вихованця, в іншому – діє носталь­гія за спілкуванням з високими взірцями вокальної музики або обмежене знання репертуару, а інколи і власні амбіції. Зазначені причини відіграють негативну роль у вихованні студента. Окрім нераціональної витрати і так обмеженого часу студента можна ввести його в оману відносно сприй­няття своїх можливостей: самокритичному – зневіра у своїх силах, неса­мо­критичному – завищена самооцінка.

Пошуку досконалих методів навчання допоможе використання ілюстративного матеріалу (на прикладі діяльності майстрів вокального мистецтва). До того ж це дає можливість формувати естетичні смаки, демонструючи еталонне звучання класичного співу, розширюючи кругозір репертуарного та виконавського плану. Слухати спів – бути співучасником у виконанні. Кожна людина (навіть не співак) стає співучасником співацького або мовного процесу, оскільки у звучанні голосу міститься не лише акустична інформація про якість звуку, а й інформація про те, як він утворюється. Буває достатнім уважно послухати спів гарного виконавця, як співацький апарат приходить завдяки внутрішньому співу у розспіваний стан. Водночас можна використовувати і принцип контрасту, аналізуючи спів і найбільших невігласів-співаків,– рекомендує А. Кравченко [4]. "Вивчайте помилки інших – це велика школа, котра мало коштує, але багато чому навчає. Вчитись можна від усіх і часто найгірший співак виявляється кращим учителем", – стверджував один із знаменитих італійських педагогів Тозі. Наші викладачі у своїй практиці використовують ілюстративний матеріал у вокальному класі*.* Деякі, прибігаючи до власного показу під час занять, зловживають цим прийомом. Метод особистого показу – наочний, доступний, корисний, але він має бути високопрофесійним, зразковим, а вокальна форма викладача далеко не завжди бездоганна (з різних обставин), до того ж цей метод не забезпечує повноцінного розвитку голосу учнів, а відтак, у цьому випадку краще застосовувати записи справжніх майстрів вокального мистецтва.

У співацькому навчанні, як і у вокальному мистецтві загалом, величезне значення має здатність уявити і дати оцінку звучання власного голосу, що є надзвичайно складним завданням навіть для досвідченого співака, не кажучи про початківців. Ця думка стосується тактики формування необхідних навичок у студентів, а використання відеозапису під час занять принесе неабиякий ефект: скоротить час для координації голосу та виховання вокального слуху. Як згадує Марк Рейзен: "… лише тоді, коли я навчився слухати себе,... находити помилку та виправляти її, Бугамеллі зрозумів, що досяг бажаного. Самоконтроль – необхідна умова, якій на початковому етапі вокаліст повинен вчитися і яка пізніше набуває майже рефлекторного характеру".

Для забезпечення успішного навчального процесу необхідна наявність психологічної розкутості, завдяки чому студент з обмеженими вокальними даними не буде боятися недосконалості звучання свого голосу, бо викладач має мету допомогти йому, обравши при цьому ефективний шлях для подолання головних недоліків. Емоції мають спонукальну силу, у цьому їх велике значення для людини. Спів для більшості пов’язаний з величезним задоволенням та насолодою. Важливо так проводити заняття, щоб у студента виникли позитивні емоції.

Спів – мистецтво, що найбільш доступне для людини, тому за наявності працелюбності та зацікавленості з боку студента і викладача успіх забезпечений. Прикладом тому є оволодіння рядом студентів із досить скромними вокальними даними високим рівнем виконавської культури, набуття ними здатності до цікавої інтерпретації. Історія вокального мистецтва має багато подібних прикладів не лише співаків камерного, але й оперного жанру. Педагоги з постановки голосу кафедри вокально-хорової майстерності можуть пишатися тим, що мають серед випускників професійних виконавців, викладачів та вчителів музичного мистецтва, які досягли значних вершин у фаховій діяльності.

**Література**

1. Ващенко Н. М. Творча спадщина Олександра Мишуги (1853–1922 рр.) в контексті розвитку української мистецької педагогіки: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2015. 234 с.
2. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. Москва: Музыка, 1963. 245 с.
3. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос. Київ: Музична Україна, 1979. 91 с.
4. Кравченко А. Секреты бельканто. Книга для начинающих певцов. Симферополь: Таврида, 1993. URL: [http://atimopheyev.narod.ru/Belcanto/­Kravchenko-SekretBelCanto.htm](http://atimopheyev.narod.ru/Belcanto/Kravchenko-SekretBelCanto.htm)
5. Макаренко А. С. О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В. С. Хеле­мендик. Москва: Политиздат, 1988. 255 с.
6. Малышева Н. М. О пении: методическое пособие. Москва: Сов. композитор, 1988. 80 с.
7. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика. Москва: Азбука, 2015. 512 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
9. Шейко Р. Елена Образцова. Записки в пути. Диалоги. Москва: Искусство, 1967. С. 233–236.
10. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Київ, 1966. 77 с.
11. Ярославцева Л. К. Зарубежные вокальные школы: учеб. пос. по курсу истории вокального искусства. Москва: ГМПИ, 1981. 90 с. URL: <https://infourok.ru/zarubezhnie-vokalnie-shkoli-uchebnoe-posobie-po-kursu-istorii-vokalnogo-iskusstva-3081492.html>

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ**

**ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ**

**У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Лисенко М. Ю.**

*Стаття присвячена одній з найменш досліджених психолого-педагогічних проблем саморегуляції навчальної діяльності особис­тості. Висвітлюються етапи, компоненти, принципи та методи розвитку саморегуляції майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх диригентсько-хорової підготовки. Зосереджується увага на характері засвоєння студентами відповідних знань і навичок, гуманістичній основі взаємовідносин диригента і хористів, можливостях процесу саморозвитку.*

***Ключові слова:*** *саморегуляція, розвиток, методи, диригентсько-хорова підготовка, принципи, інтеріоризація, навчальна діяль­ність.*

В умовах розбудови системи педагогічної освіти та впровадження інноваційних технологій виникає необхідність підготовки творчої осо­бистості, яка була б здатною саморозвиватись, самовдосконалюватись, самореалізовуватись. Вчені-педагоги сходяться на думці про те, що самовдосконалення є процесом свідомого керування власним розвитком, своїми якостями, здібностями та необхідне для того, щоб найповніше реалізувати себе у професійній діяльності [2; 4].

Останнім часом намітились і визначились, до певної міри, різні теоретичні підходи у вирішенні однієї з центральних проблем психолого-педагогічної науки – проблеми саморегуляції навчальної діяльності особистості. З одного боку, вона розглядається як атрибут загальної мате­рії, розкриває механізми функціонування систем і фіксує момент стійкості. З іншого – відображає біологічну (природну) характеристику людини як індивіда [4]. Інтерес до питань саморегуляції, активності індивіда зумов­лю­ється не тільки теоретичним спрямуванням проблеми, а й перспек­тивами вирішення конкретних практичних завдань. Адже цей феномен формується в діяльності і є особистісним емоційним ста­ном [1, c. 413]. Особливо це важливо для процесу підготовки фахівця, який готується навчати і виховувати підростаюче покоління.

На важливість активного самостійного оволодіння знаннями вказу­вали ще Аристоксен, Аристотель, Платон, Сократ. Організаційно-прак­тичні питання залучення до самостійної діяльності розглядались Я. А. Комен­ським та К. Д. Ушинським. Психологічна основа самостійної навчальної діяльності, саморегуляції висвітлюється в працях таких наших сучасників, як В. Бояринцев, М. Боришевський, Н. Бороздінов, В. Бубенко, В. Ілійчук, Б. Єсіпова, О. Конопкін, С. Максименко, С. Мала­зонія, В. Моля­ко, О. Осницький, Н. Пов’якель, І. Сергеєва, А. Чебикін та ін. Педагогічні аспекти самостійності та саморегуляції характеризуються у працях Л. Березовської, О. Бурлука, М. Гриньової, О. Зінченко, В. Мороса­нової, В. Чайки, С. Шаванова та ін. Питання розвитку навичок самос­тійності в процесі диригентсько-хорової підготовки студентів знайшли відображення в дослідженнях Н. Гречаник, Л. Костіної, А. Креч­ківського, Т. Смірнової, М. Філіпчук, І. Цюряк, Н. Щетинської та ін.

Розвиток здатності до саморегуляції передбачає сукупність послі­довних дій майбутніх учителів музичного мистецтва для забезпечення свого нового якісного стану фахового розвитку. Необхідність саморе­гуляції виникає тоді, коли студент зіштовхується з новою, незвичайною для нього проблемою, що немає однозначного вирішення чи припускає кілька альтернативних варіантів. До основ засвоєння цього процесу належать: розвиток активності і самостійності у навчальній діяльності; виявлення суб’єктивних і об’єктивних причин існування недоліків, зокрема у диригентсько-хоровій підготовці на основі самоаналізу і самооцінки її окремих елементів та загальних результатів; розвиток у студентів професійної диригентського-хорової компетенції; забезпечення спрямо­ваності навчального процесу на розвиток знань, умінь і навичок майбутніх учителів шляхом саморегуляції диригентсько-хорової підготовки.

У нашому дослідженні методика розвитку здатності до саморегуляції передбачає низку етапів та напрямів роботи. Перший етап − орієнтаційний (1−2 курси). Його завдання – актуалізація включення в систему дири­гентсько-хорової підготовки нових понять, визначень, що відображають сутність, структуру, функції саморегуляції, критерії і рівні її сформованості, виконання завдань щодо самоаналізу, самоконтролю. Другий етап – навчально-моделюючий (ІІІ курс), спрямовується на активізацію рефлек­сивних, самоаналітичних, самокоректувальних процесів, розвиток досвіду самоконтролю, самооцінки, самовідчуття, самовіддачі у процесі як ауди­торних, так і домашніх навчальних занять. Третій етап − результативно корекційний (ІV курс), метою якого є перевірка набутих знань, умінь і навичок у процесі педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти та в ході роботи зі студентським хоровим колективом.

При визначенні змісту диригентського-хорової підготовки майбут­нього вчителя музики ми спиралися на позицію Т. Смирнової, яка розгля­дає відповідні уміння і навички як сукупність *виконавського, педагогічного і управлінського* компонентів. На наш погляд, саме такий підхід здатен відбивати процес змін у якостях та важливих фахових властивостях особистості майбутнього вчителя, його репродуктивній та творчій діяльності. Разом з тим кожен з цих компонентів повинен піддаватися умілій саморегуляції з боку вчителя. Вони мають розглядатися у процесі розвитку здатності до саморегуляції в комплексі. Особливо це важливо для диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що потребує володіння низкою знань, умінь і навичок у контексті виокремлених вище компонентів.

До *виконавського* компонента ми відносимо знання про елементи хорової звучності, уміння їх практичної реалізації; здатність інтерпре­тувати хоровий твір та розкривати його художній зміст, володіння диригентською технікою. Виконавський компонент віддзеркалює процес творчого індивідуально-психологічного та особистісно-професійного са­мо­вираження студента, який ми відносимо до складного явища станов­лення особистості. До його змісту ми включаємо вроджені індивідуальні задатки студента, фізіологічні особливості, творчі вміння, інтерес до обраної професії, музикальність, музичне мислення, пам’ять, виконавські здібності, усвідомлення необхідності набуття диригентсько-хорових знань, умінь і навичок, організацію власної самостійності, що потребує самооцінки, саморегуляції та самоконтролю.

*Педагогічний компонент.* Саморегуляція навчальної діяльності формується в результаті постійної буденної роботи, коли відпрацьо­вуються уміння і навички виконання навчальних дій. Трудове зусилля є стрижнем, на якому формується духовний світ і саморегуляція людини. Фундаментом успішного навчання є компетентність педагога. Необхід­ними для цього факторами виступають: загальна професійна атмосфера в навчальному закладі; традиції; спрямованість роботи викладача та застосування новітніх технологій; особистісні якості педагога та рівень його фахової майстерності.

*Управлінський* компонент застосовується до змісту, форм і засобів виконавської та репетиційної діяльності хору, для стимулювання учасників хорового колективу та корекції їх співацьких навичок, виховання почуття колективізму, згуртованості тощо. До управлінського компонента відносимо знання специфіки дитячих голосів, особливостей колективної співацької діяльності учнів, організації концертних виступів.

Отже, саморегуляція навчальних дій є комплексом самооргані­заційних навичок, яка формується на основі виконання навчальних операцій у певній послідовності: визначення мети, орієнтовної основи дій (моделі), складання програми дій; оцінки та корекції результатів. Реалізація кожного виокремленого компонента базується на предметних уміннях. Виконання завдань з усіх предметів за єдиною структурою через сукупність компонентів саморегуляції формує навчально-організаційні вміння, вищою формою яких є здатність регулювати власну навчальну діяльність.

Аналіз існуючих досліджень, а також узагальнення практичного досвіду дозволило виокремити основні *принципи* розвитку здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до саморегуляції їх дири­гентсько-хорової підготовки.

*Принцип самоактивності* студента закладений у самому понятті "саморегуляція". Цей принцип розглядається як суб’єкт власної поведінки кожного майбутнього фахівця, який активно прагне перетворювати особистісний внутрішній світ, змінювати самосвідомість, ставлення до музично-педагогічних явищ тощо.

*Принцип етапності,* що забезпечує послідовність і ритмічність у виконанні кожної дії (мета, оцінка, аналіз, корекція). Він полягає у виконанні навчальної діяльності в певній послідовності, яка визначається змістом окремих ланок саморегуляції, визначенням мети діяльності, аналізу, оцінки результатів, програми дій.

*Принцип усвідомленої перспективи* потребує усвідомлення близь­ких та віддалених перспектив діяльності. Студент повинен усвідомлювати програму своєї діяльності в обсязі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, особистісний результат, цілі освоєння кожного завдання.

*Принцип паритетності.* Розвиток здатності до саморегуляції вимагає суб’єктивної взаємодії педагога і студента. Вченими доведено, що найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли студент максимально активний, а педагог виконує консультативно-координаційну функцію. Такий підхід безпосередньо спрямований на гуманізацію навчального процесу. Адже принцип паритетності вимагає оновлення суб’єкт-суб’єктних стосунків між викладачем і студентом, застосування інноваційних методів і прийомів навчання, використання нетрадиційних форм проведення занять.

*Принцип розвивального навчання.* Студент приходить до навчаль­ного закладу для здобуття певної спеціальності, професії. Це означає, що він повинен постійно розвиватися, вдосконалювати свою підготовку, підтягувати її до нового, більш високого рівня. Цілком справедливо В. Давидов пов’язує розвиваюче навчання не з формуванням знань і навичок виконавського характеру, а з умінням переносу їх у нові ситуації [3]. Майбутній педагог повинен прагнути до самовдосконалення через різні форми діяльності.

*Принцип діяльності.* Студент збагачує свій досвід, знання, уміння й навички у процесі активної навчальної діяльності. Наше дослідження переконує в тому, що процес розвитку здатності до саморегуляцій може бути повною мірою успішним за умови наявності трьох рівнів активності [5, с. 97]: репродуктивно-наслідувального, за допомогою якого досвід діяльності накопичується через досвід інших (викладача з диригування, керівника хорового класу, проведення майстер-класів тощо); пошуково-виконавчого, коли після усвідомлення мети і завдань слід самостійно знайти методи, форми і засоби виконання; творчого, коли завдання формулює сам учень і самостійно обирає нові нестандартні засоби і методи їх виконання.

*Принцип індивідуального підходу* передбачає здійснення навчаль­ного процесу відповідно до індивідуальних особливостей студента. Йдеться передусім про його відчуття, мислення, пам’ять, інтереси, уяву. За умови ефективності організації освітнього процесу він перекликається із особистісним підходом, який основну мету вбачає саме у розвитку кожного індивіда.

Розвиток здатності до саморегуляції диригентсько-хорової підго­товки є невід’ємним компонентом фахової оснащеності вчителя музич­ного мистецтва. Виходячи з цього, в ході нашого дослідження було узагальнено методичні основи навчання з дисциплін диригентсько-хоро­вого циклу. Зазначимо, що універсального оптимального методу, яким можна було б користуватися завжди і всюди, не існує. Викладач разом зі студентом самостійно обирають методи навчання та визначають конкрет­ні межі його використання. Охарактеризуємо деякі з них.

*Проблемний метод*, спрямований на залучення студентів до само­стійного пошуку знань. Педагогом пропонується інформація що містить у собі суперечність, а завдання студента – знайти найбільш правильний, оптимальний шлях її вирішення.

*Метод роздумів* про музику полягає в особистісному, індиві­дуальному привласненні студентами духовних цінностей. Використання цього методу має на увазі вибір проблеми на найближчий час (наприклад, семестр).

*Метод моделювання* ситуацій застосовується для регулювання студентом взаємодії з навчальним хором, змістовного наповнення різно­манітних ситуацій, які можуть виникати в міжособистісному спілкуванні диригента і учасників хорового колективу. Особливе місце в нашій роботі займало застосування комплексу методів виконання самостійних творчих завдань, що мали індивідуальну спрямованість: вербальна інтерпретація – презентація вокально-хорового твору, диригентсько-виконавська інтер­пре­тація, імпровізація вокально-хорових поспівок, створення імпровізації на тему народних пісень, написання інструментального супроводу до вокального матеріалу тощо.

*Метод диференціації* варіативних креативних завдань дав нам широкий простір для формування індивідуальної "траєкторії" самореа­лізації кожного студента, що міг вибирати завдання у відповідності до своїх індивідуальних можливостей, темпераменту, музичних здібностей тощо.

*Метод візуалізації* передбачав варіанти кінцевого результату і являє собою внутрішню особистісну уяву, бачення себе з певними особис­тісними якостями та їх саморегуляція залежно від ситуації, в якій можуть опинитися хористи чи керівник хору. Для успішної візуалізації необхідно уявляти свою мету як таку, що справді відбувається.

*Метод психологічного тренінгу* використовувався нами для саморозкриття особистості у вигляді тренування, активного навчання. Він існує для ствердження у студентів свого власного "Я", вироблення стилю художньої діяльності, розвитку творчих якостей. Особливо ефективним є цей метод тоді, коли викладач виходить з того, що кожен студент є унікальною особистістю і володіє внутрішніми джерелами особистісних перетворень та саморозвитку.

Таким чином, як свідчать результати нашої дослідницької роботи, процес саморегуляції диригентсько-хорової підготовки студентів повинен мати суто індивідуальний характер і охоплювати мотивацію і діагностику власної пізнавальної потреби студента в розширенні та поглибленні відповідних знань і навичок, включати об’єктивне оцінювання особис­тісних фахових можливостей; визначати мету саморегуляційної діяльності − наближчу та віддалену. В розвитку здатності до саморегуляції дири­гентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва поряд із об’єктивним виміром – саморегуляційним, існує і суб’єктивний, що характеризується здатністю до самоконтролю, самооцінки, самовідчуття, самоволодіння, самопоглиблення, самовіддачі, саморозкриття.

**Література**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. С. 412–414.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Конопкин О. И. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. *Вопросы психологии*. 2004. № 2. С. 128–135.
5. Роботова А. С., Плашкова О. О. Г. И. Щукина: нравственные и научные уроки. Санкт-Петербург, 2007. 148 с.
6. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1996. № 3. С. 10–14.

**ОСВІТНІЙ БЛОГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Мірошніченко В. М.**

*У статті охарактеризовано поняття, особливості та функції освітніх блогів; виокремлено змістові блоки блогу майбутнього вчителя музичного мистецтва, описано сторінки блогу та їх наповнення.*

***Ключові слова:*** *освітній блог, інформаційні технології, мистецька освіта, професійна діяльність, вчитель музичного мистецтва, сучасний освітній простір.*

Сучасний світ інформаційно-комунікаційних технологій надає безліч можливостей для трансляції освітніх послуг. З метою розміщення та передачі інформації, обміну досвідом, демонстрації власних досягнень (самопрезентації) педагоги широко використовують соціальні мережі (Twitter, Facebook, Instagram та ін.), створюють власні сайти, блоги вчи­телів. Тож перед майбутнім учителем музичного мистецтва постають надважливі завдання: вивчитись освітньому блогінгу та вміти вико­ристовувати блог у власній професійній діяльності.

Проблему розробки та впровадження блогу вчителя загально­освітнього навчального закладу засобами мережевих технологійдослі­дила Г. Алєксєєва [1]. Роль комп’ютерних технологій як засобу форму­вання професійних якостей майбутнього вчителя в умовах інформатизації освітнього простору розкрито у працях Ю. Дворника [3]. Питання внут­рішньої оптимізації учительського блогу, створеного на blogspot.com вивчала Г. Скрипка [6].

Науковці розглядали блог як: один із засобів формування цифрової культури майбутнього вчителя (Л. Гаврілова) [2]; спосіб вираження професійної ідентичності (Г. Кволе, Г.-Р. Рамбо) [9]; інструмент створення інформаційно-освітнього середовища (В. Лабудько) [4]; засіб розвитку професійної компетентності вчителів(С. Лабудько) [5]; середовище непе­рервного професійного розвитку (Л. Фамілярська, Ю. Запорожцева) [8].

На думку І. Табарчук, "блог – це тип веб-сайту, основний зміст якого – записи (текст, зображення, посилання), що додаються регулярно й мають назву "пости" [7, c. 2]. Як зазначає В. Лабудько, "блог – це безкоштовний особистісний веб-сайт, який легкий у користуванні і є специфічною формою організації спільноти користувачів навколо певного автора блога" [4, c. 113].

На нашу ж думку, освітній блог – це один із видів сучасних інтернет-технологій, що дозволяє розміщувати та передавати інформацію, забезпечує комунікацію між суб’єктами освітнього процесу, є чудовим засобом саморозвитку майбутнього вчителя.

Як зазначає Г. Скрипка, блоги виконують такі функції: комунікативну; самопрезентації; розваги; групування й утримання соціальних зв’язків; мемуарів; саморозвитку або рефлексії; психотерапевтичну [6, c. 177].

Блоги, за свідченнями науковців, мають такі *особливості:*

* відображення публікацій у зворотному порядку, від найбільш "свіжих" до застарілих записів;
* можливість розмістити на веб-сторінці великий обсяг інформації;
* зручна система упорядкування даних за сторінками та розділами дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію;
* простота створення та ведення робить блог зручним та сучасним засобом навчання та співпраці;
* кожен пост блогу має власну адресу, за якою можна звернутися до нього [4, с. 114; 7, с. 3].

Покрокова інструкція створення блогу розміщена на сайті підтримки Google: https://support.google.com/blogger.

Пошукова стрічка "Чим ми можемо Вам допомогти?" дозволяє звернутися до розробників із запитанням, описавши свою проблему.

Меню *"Початок роботи з Blogger"* дає роз’яснення щодо: алгоритму створення блогу, зміни профілю на Blogger, додавання сторінок у власний блог; створення, зміни або видалення записів; додавання зображень і відео в блог та управління коментарями.

Меню *"Управління блогом"* містить інформацію щодо:резервного копіювання, імпорту або видалення блогу; розміщення реклами у блозі, пошуку блогу в пошукових системах, управління блогами, контролю доступу до блогу, розміщення особистого контенту на інших сайтах; управління доменами, зареєстрованими через Blogger; налаштування особистого домену та використання аналітики з Blogger.

Меню *"Зміна зовнішнього вигляду блогу"* містить докладні відомості про: зміну дизайну вашого блогу, використання тем для зміни зовнішнього вигляду блогу, налаштування тегів CSS для макетів, теги елементів сторінок та теги віджетів для макетів.

Меню *"Усунення несправностей Блогера"* містить інформацію про конфіденційність і безпеку, дозволяє повідомити про невідповідний вміст; має відповіді на питання "Що робити, якщо ваш блог зник, або ви не можете до нього увійти?". Є навіть ресурси для запобігання самогубствам.

Власний блог ми створили на платформі blogspot.com на основі вивчених джерел інформації [1–9] та переймаючи досвід майбутніх колег – вчителів музичного мистецтва.

Нами було виділено такі змістовні блоки освітнього блогу майбут­нього вчителя музичного мистецтва:

1. *Процесуальний блок* містить документи, що регламентують зміст загальної освіти (закони України, накази та листи Міністерства освіти і науки України, державні стандарти, навчальні програми, орієнтовні календарно-тематичні плани тощо). До нього ми включили сторінку"Нормативно-правове забезпечення".
2. *Інформативний блок* забезпечує комунікацію між суб’єктами освітнього процесу. Містить сторінки: "Головна", "Новини".
3. *Науково-методичний блок* здійснює супровід процесу музичного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти. До нього ми включили сторінки: "Готуємося до уроку", "Програмне забезпечення".
4. *Організаційний* *блок* забезпечує залучення учнів до позакласної та позашкільної діяльності. До нього включено сторінку"Позакласна робота".

До нашого блогу входять такі сторінки з відповідним наповненням:

1. "Головна". На сторінці розміщено запис-привітання для відвіду­вачів блогу, біографічна інформація про власника, фото.
2. До сторінки "Нормативно-правове забезпечення" увійшли: Закон України "Про освіту", Державний стандарт початкової освіти, концепція Нової української школи, навчальна програма "Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи" (автори: Л. Хлєбнікова, Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Мі­щен­ко), "Мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчаль­них закладів. 1–4 клас" (автори: Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна); типові освітні програми, розроблені під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна; ключові зміни в оновлених навчальних програмах 1–4 класів; орієнтовне календарно-тематичне планування змісту уроків за різними програмами та підручниками.
3. Зі сторінки "Новини" ви можете дізнатися про наші успіхи у підготовці та проведенні пробних уроків музичного мистецтва в школі, а також про головне у світі української та зарубіжної музичної педагогіки.
4. На сторінці "Готуємося до уроку" розміщено конспекти уроків, презентаційний матеріал, підручники з музичного мистецтва для учнів 1–4 класів, методичні посібники, робочі зошити, інші навчальні матеріали.

Наприклад, методичні посібники "Уроки музичного мистецтва" (автори: О. Лобова, І. Досяк, О. Золотарьова, колектив авторів Черкась­кого ОІПОПП).

Електронні версії основних підручників з музичного мистецтва для учнів початкової школи (автори Л. Аристова, В. Сергієнко, О. Лобова, Н. Бондаренко, Л. Яловська, Л. Кондратова, А. Терещенко).

Електронні версії основних підручників "Мистецтво" (автори: Л. Ма­сол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна, О. Колотило, О. Лобова, О. Калі­ніченко, Л. Аристова, Т. Рубля, Т. Щеглова, І. Мед, Г. Кізілова, О. Шулько, Н. Лєме­шева, Л. Кондратова).

Навчальні посібники з музичного мистецтва для учнів 1–4 класів:

* робочі зошити (автори: В. Островський, М. Сидір, О. Лобова, Л. Хлєбнікова, Т. Неземнова, Л. Дорогань, Н. Міщенко, З. Ланцюженко, Л. Аристова, В. Сергієнко; Л. Кондратова);
* додатковий матеріал для вчителів з музичного мистецтва з комплектом плакатів (М. Яскулко).

Навчальні посібники з мистецтва для учнів 1–4 класів:

* робочі зошити "Мистецтво" (автори: Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Оче­­­ретяна, О. Колотило, Н. Лємешева, О. Калініченко, Л. Масол, Л. Ари­­стова, О. Лобова, В. Кандратова, О. Калашнікова).

1. "Програмне забезпечення". На сторінці нами зазначено перелік та особливості використання: спеціальних програм для роботи з музичною інформацією (програми нотного набору і верстки музичного тексту, про­гра­ми для запису та редагування звуку, автоаранжувальники, секвен­сори тощо); мультимедійної продукції навчальної та довідково-інформа­ційної спрямованості (ППЗ "Музичне мистецтво", музині ігри, енциклопедії та ін.).
2. На сторінці "Розвиваємося музично вдома" з’являтимуться до­машні та творчі завдання, рекомендації для батьків щодо розвитку музич­них здібностей дітей, різноманітні тестування, музичні тренажери тощо.
3. На сторінці "Позакласна робота" розміщено сценарії свят та розробки позакласних заходів.

Отже, навички створення блогу, оформлення його дизайну, змісто­вого наповнення та ведення освітнього блогу є дуже важливими для сучасного вчителя музичного мистецтва.

**Література**

1. Алєксєєва Г. М. Розробка та впровадження блогу вчителя засо­бами мережевих технологій. *Штучний інтелект*. 2015. № 3–4. С. 125–133.

Гаврілова Л. Г. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. вип. 5. С. 1–14.

1. Дворник Ю. Ф. Професійна підготовка майбутнього вчителя му­зич­ного мистецтва в умовах інформатизації освітнього простору. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. *Серія "Психолого-педагогічні науки".* 2017. № 1. С. 130–135.
2. Лабудько В. С. Блог як інструмент створення інформаційно-освітнього середовища. *Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології*: збірник матеріалів ІІ-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. Київ: ЦІППО, 2017. С. 113–115.
3. Лабудько С. П. Блог як засіб розвитку професійної компе­тент­ності вчителів. *Комп’ютер у школі та сім’ї.* 2013. № 6. С. 9–12.
4. Скрипка Г. В. Внутрішня оптимізація учительського блогу ство­реного на blogspot.com. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України / гол. ред.: В. Ю. Биков. 2015. № 4 (48). С. 176–184.
5. Табарчук І. В. Освітній блог: поняття, особливості, різновиди й алго­ритм створення блогу вчителя. *Педагогічна майстерня*. 2012. № 12. С. 2–6.
6. Фамілярська Л. Л. Блог як середовище неперервного профе­сійного розвитку вчителів англійської мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Т. 28, № 2. URL: http://www.goo.gl/2uzGNW
7. Kvale G., Rambo G.-R. Expressing professional identity through blogging: a case study of blogging in the study of the subject of Norwegian in pre-school teacher education (2015). Nordic Journal of Digital Literacy.2015 (1). Р. 8–28.

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ** **ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ   
В ПРОЦЕСІ БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ**

**Пархоменко О. М.**

*У статті висвітлено питання моделювання хореографічного твору в процесі практичної балетмейстерської діяльності май­бут­нього вчителя хореографії у танцювальних колективах різного спряму­вання.*

***Ключові слова:*** *моделювання хореографічного твору, хорео­графічне моделювання, майбутній учитель хореографії, балет­мей­стерська діяльність.*

Проблема балетмейстерської підготовки посідає чільне місце в сучасній системі хореографічної освіти. Це важлива умова розвитку духовного потенціалу, творчих здібностей, фахової компетентності, індивідуального стилю майбутнього вчителя хореографії. Його освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом глибокого засвоєння теоретичних і практичних фахових знань і вмінь.

*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 лише створює хореографічний твір, рисунок танцю, але й, користуючись усіма засобами хореографічного мистецтва, прагне втілити свою думку, свій художній задум у сценічних образах. Він є ідейно-творчим керівником колективу, творцем хореографічного твору.

*Балетмейстерська діяльність* – це особливий вид художньо-творчої активності людини, що ґрунтується на сукупності перцептивних, комунікативних, когнітивних, музично-слухових, виконавсько-технічних, операційно-творчих умінь, спрямованих на створення хореографічного твору. Вона має свою індивідуальну, загальну структуру, яка включає, як правило, мету, мотиви (як спонукання), окремі дії, вміння, (як способи досягнення поставленої мети) (див. рис. 1).

*******Рис. 1.* ***Моделювання хореографічного твору у процесі балетмейстерської діяльності***

Розгляду проблем балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії приділяли значну увагу вітчизняні та зарубіжні вчені та практики, зокрема, Г. Алексідзе, П. Білаш, О. Голдрич, І. Єсаулов, Р. За­харов, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, І. Смірнов, В. Шевченко та ін.

Розглядаючи питання щодо формування у студентів знань з методики постановки танців, слід наголосити, що чільне місце тут належить дисципліні "Мистецтво балетмейстера". Вона має важливе значення у процесі балетмейстерської підготовки майбутніх учителів хореографії. Її метою є оволодіння студентами мистецтвом балет­мейстерської роботи, майстерністю композиції та постановки танцю.

Творчі методи роботи на заняттях мистецтва балетмейстера сприя­ють розвитку балетмейстерських умінь, творчої ініціативи у постановці хореографічних творів, вихованню естетичного смаку, а також підви­щенню ефективності навчального процесу.

Одним із методів балетмейстерської роботи студентів є теоретичний аналіз майбутньої композиції, що можна виразити у вигляді хореогра­фічного моделювання.

*Моделювання хореографічного твору (хореографічне моделю­вання)* – це вид практичної діяльності, який передбачає створення композиції (у будь-якій формі) за моделлю (наприклад, модель комбінації, етюду, танцю малої форми, сюїти тощо).

Процес моделювання хореографічного твору складається з таких етапів, як:

1. визначення мети моделювання та постановка завдання, аналіз твору, який підлягає моделюванню;

б) розробка моделі (задум хореографічного твору, драматургія танцю, сюжетна лінія, епоха, характер дійових осіб, музично-хореогра­фічний сценарій, драматургічний розвиток композиції). На цьому етапі відбувається створення моделі на основі жанрово-образного та контекст­но-історичного проведення аналізу результатів;

в) створення хореографічного твору методами добору варіантів, порівняння, аналізу, співставлення, міркування. Мета цього етапу – перевірка відповідності дібраних засобів хореографічної виразності характеристикам композиції, логічність побудови моделі;

г) аналіз результатів хореографічного моделювання. На цьому етапі відбувається оцінювання створеної композиції шляхом практичного виконання, після чого робляться висновки щодо відповідності отриманої моделі характеристикам задуманого хореографічного твору.

Для створення хореографічної композиції балетмейстер повинен:

* знати лексичні модулі різних жанрів і напрямів 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.

Здійснення міжпредметних зв’язків у процесі навчання потребує від майбутнього балетмейстера ґрунтовних знань із суміжних дисциплін (класичний, український, народно-сценічний, бальний, історико-побутовий та сучасний танці, хореографічний ансамбль, мистецтво балетмейстера, історія хореографічного мистецтва, історія костюма). Як підкреслює І. Поклад, балетмейстер повинен мати добру психолого-педагогічну підготовку, знати методику організації виховної роботи у хореографічному колективі, оскільки у процесі навчання реалізуються його виховна і розвиваюча функції [9].

Балетмейстер-педагог, як керівник колективу, має здійснювати свою роботу відповідно до хореографічного репертуару; орієнтуватися у проблемах сучасного розвитку хореографічного мистецтва, творчо підхо­дити до здійснення своєї художньо-хореографічної діяльності [8, с. 38].

З методичної точки зору, цілісний аналіз – це розбір хореографічного твору згідно законів драматургії: задум, емоційно-образна побудова музичного матеріалу, логічний розвиток дії образів, комплекс вира­жальних засобів. Майбутній учитель хореографії повинен пам’ятати, що серед різноманітності всіх виражальних засобів рухи та рисунки є основними. Їх співвідношення між собою різне, але є головна закономір­ність: складні рухи поєднуються з простими рисунками, а рухи прості – зі складними.

Роль балетмейстера у процесі моделювання хореографічного твору буде вагомішою, коли він буде орієнтуватися на основні елементи творчого процесу.

*Перший елемент* – добір музичного матеріалу для майбутнього хореографічного твору, робота балетмейстера з концертмейстером (композитором), який знайомить хореографа-постановника з повним музичним текстом композиції.

К. Василенко зазначає, що при доборі музичного матеріалу балет­мей­стер передусім звертає увагу на її зміст, на те, які почуття, думки, настрої вона навіює. За допомогою концертмейстера постановник ретельно проводить балетмейстерський аналіз музики: визначає жанр, зміст, музичну драматургію, форму, робить аналіз частин твору, визначає тривалість. Потім аналізується кожна частина, вивчається її поділ на періоди, речення, музичні фрази [2, с. 40].

М. Загайкевич підкреслює, що "засвоєння музики як тексту, образної основи танцю, може йти у балетмейстерів різними шляхами, хоча за умови справді талановитої творчості завершується одним результатом – злиттям музики й хореографічної пластики в єдину, цілісну образну систему [4, с. 24].

Важливе значення для драматургічної дієвості танцювальної музики має її ритмічна наснаженість. Ритм є спільним виразовим компонентом хореографії і музики, що насамперед сприяє їх органічному художньому синтезу. Незважаючи на складні процеси розвитку танцювальної музики, прозорість і образність ритмічного рисунка залишається важливим чинником успіху балетмейстерської творчості для створення хореографічних творів [7, с. 18].

*Наступний елемент* творчого процесу – визначення балетмей­стерської ідеї – теми майбутнього танцювального номера та втілення його в задум танцю. Приступаючи до розробки ідеї нового хореографічного твору, балетмейстер щонайперше визначає його жанр і форму.

Сутність драматичного жанру полягає в тому, що темою образного змісту танцю виступає художній світ у своїй самостійності й незалежності від ліричного героя. У драматичному жанрі переважає музично-хореогра­фічна тематика розвитку дій головних героїв, зміна тем, подій, компо­зиційної структури хореографічного твору, сюжету, який розвивається.

Визначившись у всіх важливих моментах, балетмейстер приступає до створення танцювальної композиції, яка має бути побудована за законами драматургії (це експозиція, зав’язка, розвиток дії, кульмінація та розв’язка) та мати змістовну сюжетну лінію, що визначає сценічний характер основних дійових осіб [7, с. 20].

*Третій елемент* творчого процесу включає встановлення балет­мейстером композиційного плану або музично-хореографічного сценарію, в якому опрацьовано драматургічний розвиток змісту танцю із найдріб­нішими вирішеннями конкретних хореографічних форм його втілення.

Р. Захаров програмою називає зміст, сюжет майбутнього хореогра­фічного твору, викладеного драматургом у літературній формі. Вона означає певні епізоди, дійові особи, подальшу конфліктну дію композиції [5, с. 56].

А. Кривохижа трактує сценарій як сюжетну схему, композиційний план, вже докладно розроблені балетмейстером послідовність танців, пантомімні сцени у кожній картині та епізоді [6, с. 56].

В. Ванслов трактує сценарійяк усний задум хореографічного твору, що містить у собі сюжетну лінію, ідею, конфлікт, опис характерів діючих осіб [1, с. 445].

*Четвертий елемент* проектування творчого процесу, що включає в себе увесь період створення хореографічного твору – це робота з вико­навцями над сольними та масовими епізодами, сценічними ракурсами, рисунком танцю, визначення декорацій та костюмів, робота зі світлом.

За словами О. Голдрича, технічна підготовленість виконавців, сформованість рухового апарату, засвоєння методики виконання рухів, розвиток акторських здібностей – усе це дає можливість без напруження передавати на сцені яскраву палітру хореографічних композицій, які відповідають технічним можливостям, сприяють розвитку свідомого і чуттєвого виконання, моторної пам’яті виконавця. Він визначав: "Життя в танці – це життя в художньо-пластичному образі, засобами якого вико­навець виражає ідеї автора" [3, с. 131].

Отже, детальний аналіз танцювальної композиції спонукає майбут­нього балетмейстера до власної індивідуальної виразності, своєрідності у відображенні явищ дійсності, передачі загальнозначущих ідей та почуттів. Це орієнтує його на цілі та специфічні прийоми, методику створення танцю, якою користується постановник у процесі хореографічного моде­лювання.

**Література**

1. Ванслов В. В. Статьи о балете. Музыкально-эстетические пробле­мы балета. Ленинград: Музыка, 1980. 192 с.
2. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.01. Київ, 1998. 46 с.
3. Голдрич О. С. Методика роботи з хореографічним колективом. Львів: Каменяр, 2002. 64 с.
4. Загайкевич М. П. Драматургія балету. Київ: Наукова думка, 1978. 255 с.
5. Захаров Р. В. Записки балетмейстера. Москва: Искусство, 1976. 367 с.
6. Кривохижа А. М. Гармонія танцю: навчально-методичний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. 90 с.
7. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбут­ніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. … канд.пед. наук:13.00.04. Київ, 2016. 249 с.
8. Пархоменко О. М. До сутності поняття "балетмейстерські здібності педагога-хореографа". *Проблеми мистецької освіти* / відп. ред. О. Я. Ро­стов­ський. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2013. Вип. 8. С. 38–43.
9. Поклад І. М. Аналіз сучасних підходів до теорії танцю. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. URL: http://www. newacropolis. org.ua /ua/ study/ conference/ methods-by daikroz.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОГРАМНИЙ ЗАСІБ "МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО"**

**У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Підопригора М. О.**

*У статті розглянуто поняття педагогічного програмного засобу, особливості роботи з ППЗ "Музичне мистецтво". Здійснено порівняльний аналіз музичного репертуару, що входить до онов­ле­ної програми "Музичне мистецтво" та до педагогічного програм­но­го засобу.*

***Ключові слова:*** *педагогічний програмний засіб (ППЗ), інфор­ма­ційно-комп’ютерні технології, загальна музична освіта, май­бут­ній учитель музичного мистецтва.*

Сучасний ринок мультимедійної продукції наповнений програмним забезпеченням, здатним супроводжувати освітній процес. Тож майбутнім вчителям музичного мистецтва необхідно освоїти такі програми, вміти використовувати їх у своїй професійній діяльності.

Проблему формування творчих якостей майбутнього вчителя му­зичного мистецтва засобами комп’ютерних технологій дослідив Ю. Двор­ник [3]. Основні програмні продукти, які дозволяють підвищити ефектив­ність музичної освіти школярів, розглянула С. Кишакевич [5]. Питання упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну під­го­товку майбутніх учителів музичного мистецтва вивчала Л. Гаврілова [2].

Структуру сучасного педагогічного програмного засобу, нові підходи до роботи з навчальними матеріалами розглянула В. Круглик [6]. Питання класифікації та розробки вимог у галузі програмних засобів навчального призначення висвітлено М. Шишкіною [9]. Критерії якості та загальні вимоги до педагогічних програмних засобів (ППЗ) вивчав С. Шевчук [8; 9]. Окремі аспекти проблеми впровадження педагогічних програмних засобів у навчально-виховний процес досліджували Н. Бовтрук [1], Г. Єфімчук [4], М. Курилов та І. Чередниченко [7].

На думку Г. Єфімчук, "ППЗ – сучасний високоефективний засіб навчання, розроблений з метою полегшення процесу сприйняття мате­ріалу" [4, с. 97]. Дослідниця Н. Бовтрук дає таке визначення програмного засобу: ППЗ – це "цілісна дидактична система, заснована на використанні комп’ютерних технологій і засобів Інтернету, яка ставить за мету забезпечити навчання за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами з автоматизованим керуванням процесу навчання" [1, с. 53].

На нашу ж думку, ППЗ "Музичне мистецтво" – це унікальний авто­матизований дидактичний засіб, що забезпечує музичне навчання, виховання та розвиток здобувачів початкової освіти.

Педагогічний програмний засіб "Музичне мистецтво 1–4 класи" розроблений відповідно до програми для загальноосвітніх навчальних закладів "Музика" (1–4 класи) (О. Ростовський, Л. Хлєбникова, Р. Мар­ченко), рекомендований МОН України до використання в загальноосвітніх навчальних закладах із метою апробації. Автори ППЗ "Музичне ми­стецт­во, 1–4 класи": О. Должениця, Т. Крук, Н. Онищенко, В. Сто­лярчук, В. Черенков, Є. Шилін; рецензенти: О. Гайдамака, М. Демчишин, О. Корні­ло­ва (роки випуску: 2007–2009; видавник: Центр сучасних освітніх технологій).

Про особливості роботи з ППЗ ми дізнались із "Настанови користу­вача" (входить в пакет ППЗ). У розділі "Підготовка до роботи" настанови подано рекомендації з інсталяції та деінсталяції ППЗ. Процедури схожі зі встановленням інших програм.

Щоб розпочати роботу з ППЗ, необхідно натиснути на ярлик на Робочому столі операційної системи, або зайти в меню Пуск. На екрані з’являється список уроків.

Для перегляду уроку необхідно вибрати урок зі списку і натиснути кнопку "Розпочати урок". На середній частині екрану відображається демонстраційна частина уроку: текст, презентації, малюнки, аудіо та відео, фотографії; виконання музичних творів, пісень у режимі караоке тощо.

Заголовок вікна містить стандартний набір кнопок для керування: згорнути програму, розгорнути вікно програми на весь екран, вийти. Також у заголовку відображається назва уроку, номер поточного кроку (етапу), загальна кількість кроків (етапів).

# У нижній частині екрана є кнопки для керування переглядом уроку: "Регулювання гучності", "Попередній крок", "Попередній кадр", "Пуск / Пау­за", "Наступний кадр", "Наступний крок". На лівій боковій панелі відображається зміст уроку, на правій – примітки до кроку (короткий зміст обраного кроку).

# Для того, щоб повернутися до списку уроків, слід натиснути Урок → Вибір уроку; для виходу з ППЗ – Урок → Вихід.

# Меню "Довідка" програми містить "Настанову користувача" по роботі з ППЗ. Меню "Додатки" містить "Конспект уроку", "Посилання на джерела", Додаток "Характеристики музики", "Глосарій", "Іменний покажчик".

# За допомогою методу порівняння нам вдалося виявити відповідність між музичним репертуаром, що включено до орієнтовного календарно-тематичного планування уроків музичного мистецтва у 1 класі за програ­мою "Музичне мистецтво"  (Л. Хлєбникова, Л. Дорогань, І. Іванно, Л. Кон­дра­това та ін.) та до тематичного планування для роботи з ППЗ "Музичне мистецтво, 1–4 класи" за програмою "Музика" (О. Ростовський, Л. Хлєб­никова, Р. Марченко). На основі порівняння нами зроблено висновки про можливість використання ППЗ "Музичне мистецтво" у 1 класі Нової української школи:

* "Пісню про школу" М. Дремлюги можна розучити за допомогою ППЗ "Музичне мистецтво" 2 клас, 1 урок;
* організувати сприймання твору "Клоуни" Д. Кабалевського допо­може ППЗ 1 клас, 14 урок;
* провести слухання музичних загадок В. Подвали ми можемо за допомогою ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 1 урок;
* організувати сприймання п’єс П. Чайковського "Хвороба ляльки" та "Нова лялька" ми можемо, застосувавши ППЗ 1 клас, 9 урок;
* розучити пісню "Що нам осінь принесе?" (слова Л. Некрасової, музика З. Левіної) та провести слухання твору М. Парцхаладзе "Осінній дощик" ми можемо, використавши ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 4 урок;
* вивчити пісню А. Філіпенка "Гарний танець гопачок" допоможе ППЗ 2 клас, 24 урок;
* твір "Пасторальна" В. Косенка є в ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 8 урок;
* виконати українську народну пісню "Ходить гарбуз по городу" та організувати слухання твору Я. Степового "Колискова" можна, застосу­вав­ши ППЗ 1 клас, 5 урок;
* сприймання п’єси Р. Шумана "Сміливий вершник" можна орга­ні­зувати за допомогою ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 10 урок;
* провести слухання твору Й. С. Баха "Волинка" допоможе ППЗ 1 клас, 30 урок;
* розучити пісню Б. Фільц "Морозець" та провести слухання твору П. Чайковського "Танець феї Драже" можна за допомогою ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 18 урок;
* організувати сприймання твору П. Чайковського "Баба Яга" та розучити пісню Я. Степового "Сніжинки" допоможе ППЗ 1 клас, 19 урок;
* провести слухання п’єси Р. Шумана "Веселий селянин" можна, використавши ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 22 урок;
* розучування пісні А. Філіпенко "Зацвіла в долині" та повторне слухання твору В. Барвінського "Сонечко" ми зможемо організувати за допомогою ППЗ 1 клас, 25 урок;
* прослухати твір Е. Гріга "Навесні" можна, застосувавши ППЗ "Музичне мистецтво" 1 клас, 28 урок;
* організувати слухання, визначити характер п’єси В. Сокальського "Пташка" можна за допомогою ППЗ 1 клас, 24 та 26 уроки;
* провести слухання твору Д. Кабалевського "Три кити" допоможе ППЗ "Музичне мистецтво" 2 клас, 1 урок;
* розучити українську народну пісню "Іди, іди, дощику" можна з використанням ППЗ 1 клас, 31 урок;
* організувати сприймання п’єси В. Косенка "Дощик" можна, використавши ППЗ 1 клас, 31 урок та ППЗ 3 клас, 15 урок;
* провести слухання Пісні Кози з опери "Коза-дереза" М. Лисенка допоможе ППЗ "Музичне мистецтво" 2 клас, 22 урок;
* розучити пісню Т. Жупаниної "Рання бджілка" ми можемо за допомогою ППЗ 1 клас, 28–30 уроки;
* прослухати "Вальс" П. Чайковського можна із застосуванням ППЗ "Музичне мистецтво" 2 клас, 4 урок.

Здійснивши порівняльний аналіз, ми можемо зробити висновки, що загалом тематичні планування схожі і музичний матеріал дублюється у тому ж класі, у тому ж уроці. Проте у ППЗ немає творів та пісень компо­зиторів сучасності. Із зрозумілої на те причини, у 2007–2009 рр. їх ще не існувало.

Звісно, ніщо не замінить "живе" звучання музичного інструменту, голосу вчителя, до якого звикли діти. Проте деякі елементи ППЗ можуть бути використані майбутніми вчителями музичного мистецтва при підготовці до уроків чи їх проведенні.

**Література**

1. Бовтрук Н. Сучасні підходи до застосування педагогічних програмних засобів на уроках технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 3. С. 51–56.
2. Гаврілова Л. Оновлення методів музичного виховання у профе­сійній підготовці майбутніх учителів музики в контексті інформатизації сучасної мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. Вип. 4. С. 14–24.
3. Дворник Ю. Ф. Формування творчих якостей майбутнього вчителя музики засобами комп’ютерних технологій: теоретико-експериментальне дослідження. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. *Серія "Психолого-педагогічні науки".* 2015. № 1. С. 95–103.
4. Єфімчук Г. В. Інтеграція педагогічних програмних засобів у навчальний процес. *Наукові нотатки.* 2013. Вип. 42. С. 97–100.
5. Кишакевич С. В. Проблеми та перспективи використання інфор­ма­ційно-комунікативних технологій на уроках музичного мистецтва в школі. *Молодь і ринок*. 2015. № 5. (124). С. 29–33.
6. Круглик В. С. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2007. Вип. 3. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07kvsspm.htm.
7. Курилов М. О., Чередниченко І. П. Педагогічні програмні засоби та їх впровадження у навчально-виховний процес. *Штучний інтелект*. 2010. № 4. С. 584–589.
8. Шевчук С. В. Критерії якості та загальні вимоги до педагогічних програмних засобів. Інститут української філології НПУ ім. М. П. Драго­манова. Київ: Ореол-сервіс, 2013. Вип. III. С. 18–21.
9. Шишкіна М. П. Класифікація програмних засобів навчального призначення. *Наукові записки*. *Серія "Педагогічні науки"*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2009. Вип. 82. Ч. 2. С. 286–292.

**ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

**Ростовська І. О.**

*У статті висвітлюється питання емоційної зрілості як важливої складової фахової майстерності музиканта-педагога. Розкрито сутність, структура та ознаки емоційно зрілої особистості. Наголошується, що музично-педагогічна діяльність передбачає особистісну реалізацію в обраній професії, потребує володіння високим рівнем емоційної зрілості, здатності до саморегуляції та прагнення до самовдосконалення.*

***Ключові слова:*** *емоційна зрілість, особистісна зрілість, профе­сій­на самореалізація, саморегуляція, музично-педагогічна діяльність.*

Сучасні тенденції мистецької освіти висувають нові вимоги до професійних якостей музиканта-педагога, адже переорієнтація педаго­гічного процесу згідно з концепцією Нової української школи на потреби учня в освітньому процесі, на формування його емоційної сфери через ознайомлення з кращими світовими і національними зразками музичного мистецтва передбачає від педагога не лише розв’язання різноманітних завдань, що реалізуються у різних видах музичної діяльності, але й потребує толерантності, вміння розуміти емоційний стан дитини, бути здатним до емпатії, здійснювати процеси самоусвідомлення та само­регуляції власних емоцій.

Складний, мінливий та неоднозначний процес формування емо­цій­ної сфери учня вимагає від музиканта-педагога бути в першу чергу самому емоційно зрілою особистістю з високою загальною та професійно-педагогічною культурою.

Варто зазначити, що дефініція "*емоційна зрілість"* трактується різними дослідниками в царині психолого-педагогічної науки по-різному: і як "*емоційна компетентність*", "*емоційна гнучкість"*, "*особистісна зрілість"* тощо.

Змістова наповненість цих понять, диференціація їхніх структурних компонентів, особливості емоційної чи особистісної зрілості розглядались такими дослідниками на вітчизняному просторі, як Ю. Гільбух, А. Іва­щенко, Т. Мироненко, І. Павлова, А. Петровський, М. Півень, Л. Потапчук, А. Реан, В. Чайка, О. Чебикін, О. Штепа та іншими.

З позиції Л. Виготського, автора теорії формування вищих психічних функцій, *емоційна зрілість* є найвищим рівнем емоційного розвитку особистості, який характеризується усвідомленням, довільністю, опосе­редкованістю емоційної поведінки, що формується в культурно-історичних умовах та різних видах діяльності [3].

С. К’єркегор, М. Гайдеґер, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Р. Лейнг та інші відомі філософи розглядали емоційну зрілість як важливу характеристику особистості, що виявляється в конструктивному перетворенні екзистен­ційної тривоги та знаходження мужності бути собою, незважаючи на різні обставини.

Представники гуманістичного напряму в психології (А. Маслоу, К.  Роджерс, Г. Олдпорт) розглядали емоційну зрілість як одну з харак­те­ристик особистості, яка повноцінно функціонує, реалізує власний потен­ціал, таланти, здібності та рухається до повного пізнання самої себе та сфери своїх емоцій, почуттів та переживань.

Представники когнітивно-емотивного підходу (А. Елліс, Р. Лазарус, А. Бек та ін.) виокремлюють наступні ознаки, притаманні високому рівню емоційної зрілості:

* *щастя як мета життя* (прагнення до щастя – як наодинці з собою, так і у спілкуванні з іншими);
* *довготривалий гедонізм* (емоційно здорові люди розподіляють задоволення таким чином, щоб мати його і сьогодні, і в майбутньому);
* *самовизначення* (локус контролю особистості зміщується з зовнішнього вектору на внутрішній);
* *толерантність до невизначеності* (емоційно зріла особистість перш за все виявляє гнучкість свого мислення та поведінки, що дає можливість легкої адаптації та прийняття адекватних рішень в ситуації невизначеності);
* *схильність до творчих пошуків* (творчі пошуки розглядаються як такі, що мають сенс та значення);
* *соціальні інтереси* (емоційно зрілі особистості у взаємодії з іншими діють таким чином, щоб створювати навколо себе прийнятні для них спільноти та захищають інтереси цих спільнот);
* *гнучкість* (емоційно зріла особистість схильна притримуватися плюралістичного та недогматичного світобачення);
* *прийняття дійсності* (емоційно зріла особистість здатна приймати дійсність та події, які розгортаються в цій дійсності, без особли­вих претензій до світу та оточуючих);
* *емоційна відповідальність* (прийняття емоцій як єдності думок, почуттів та дій) [7].

О. Чебикін та І. Павлова розглядають поняття емоційної зрілості як *інтегративне* явище виключно емоційного порядку, а також як якість особистості, котра характеризує адекватність емоційного реагування.

У структурі емоційної зрілості ці вчені виділили такі компоненти, як: емоційна експресивність, емпатія та емоційна саморегуляція [5; 6].

Відомо, що будь-яка діяльність людини є внутрішньо детерміно­ваною через усвідомлену саморегуляцію. У науковому психолого-педаго­гіч­ному середовищі розповсюдженим є розуміння саморегуляції як багаторівневого утворення.

За К. О. Абульхановою-Славською, існує три рівні розвитку само­регуляції, що базуються на позиції особистості відносно оточуючого світу:

* *перший рівень* – особистість узгоджує свої можливості з нормами діяльності;
* *другий* – особистість удосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей;
* *третій рівень* – особистість як суб’єкт діяльності виробляє оптимальну стратегію і тактику, що дає можливість проявити творчий характер своєї активності.

Дослідниця стверджує, що якщо розвиток особистості виступає як процес удосконалення її системи саморегуляції через зміну та вдоскона­лення структурних компонентів і функціональних відношень, то в цілому саморегуляція передбачає просування людини від "Я" реального до "Я" майбутнього, бажаного [1].

С. Дерев’янко з цього приводу зазначає: "Основним чинником роз­витку здатності до емоційної саморегуляції є розвиток самосвідомості, який визначає об’єктивну оцінку власних можливостей при регуляції емоційних станів. Розвиток цієї здатності, що розглядається як процес самоусвідомлення емоційних переживань, супроводжує поступове збіль­шення кількості способів регуляції емоцій кожної модальності, а також підвищення ступеня їх складності" [4, с.110].

Отже, процес саморегуляції особистості виступає як здатність до керування собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки, що дає змогу діяти оптимальним чином у різних педагогічних і творчих ситуаціях.

Найвищий рівень емоційної зрілості передбачає наявність розви­неного внутрішнього світу людини, її перехід до свідомого та мудрого відношення до всіх сфер свого життя, прагнення до якомога повнішого вияву та розвитку свого особистісного потенціалу, адже згідно з теорією А. Маслоу, найвищий рівень потреб людини – це потреба у самоакту­алізації та прагненні до самовдосконалення.

Дослідники дійшли висновку, що недостатність емоційної зрілості призведе до низької адаптації людини в суспільстві, її слабкої комунікативної компетентності, до нездатності встановлювати гармонійні стосунки і, як наслідок – до загального зниження якості професійної діяльності особистості.

Таким чином, ми бачимо, що поняття "*особистісної*" та "*емоційної*" зрілості перетинаються, тобто емоційна зрілість відображає загальний рівень особистісної зрілості, а не є лише феноменом емоційної сфери особистості.

Ця думка має вагоме методологічне обґрунтування, визначене у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, які базуються на ідеях цілісності та єдності *особистісного* і *професійного* розвитку людини (Б. Ананьєв, Г. Балл, А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, О. Молл, К. Роджерс та інші).

Оскільки музично-педагогічна діяльність передбачає й *особистісну* реалізацію в обраній професії, а також відповідальність за прийняття доцільних і творчих як художніх, так і педагогічних рішень, ми розглядаємо емоційну зрілість особистості як важливий компонент фахової майстер­ності музиканта-педагога.

Відомо, що найбільший вплив на учнів чинить саме особистість вчи­те­ля, його педагогічний талант надати кожній зустрічі з музичним мистецт­вом особливого атмосферу, наповнену творчістю, щирістю та взаємопо­вагою. При цьому музика виступає потужним інструментом впли­ву на розвиток внутрішнього творчого та духовного потенціалу особи­сто­сті.

Під впливом музики емоції та переживання концентруються у почуттях і можуть актуалізувати процеси, що відбуваються в душі й свідомості учня, надихнути його до самоусвідомлення багатства і гармонії внутрішнього і навколишнього світу через співзвучне сприйняття і осмис­лення прекрасного мистецтва звуків.

Високий рівень професійної та особистісної саморегуляції педагога, знання закономірностей цього процесу; набуття здатності відчувати емоційний стан учнів та усвідомлювати свій власний, змінювати його за необхідності; вміти з толерантністю ставитися до помилок та недоліків учня; наполегливо і невпинно вдосконалювати себе – все це є надзви­чайно важливим у професійній діяльності музиканта-педагога.

Отже, емоційна зрілість як компонент фахової майстерності музи­канта-педагога передбачає наявність розвиненого внутрішнього світу людини, її прагнення до самоактуалізації і самовдосконалення, а також володіння оптимальними емоційними станами, які сприятимуть розкриттю творчого потенціалу учнів, стимулюванню художньо-образного мислення та збагаченню їхнього естетичного та духовного світу через прекрасне мистецтво музики.

**Література**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология лич­ности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб’єктності до вершин духовності. Київ: Академвидав, 2010. 158 с.
3. Выготский Л. С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Деревянко С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы катего­риальности. *Психология в современном информационном простран­стве*: материалы международной научной конференции. Смоленск: СмолГУ, 2007. Ч. 1. С. 108–112.
5. Павлова І. Г. Емоційна зрілість та її основні компоненти. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2003. № 5–6. С. 107–116.
6. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2009. 238 с.
7. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: рационально-эмоцио­наль­ный подход / пер. с англ. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.

**УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "МЕТОДИКА РОБОТИ З ХОРЕОГРАФІЧНИМ КОЛЕКТИВОМ"**

**Ростовська Ю. О.**

*У статті розглянуті такі умови формування педагогічних пере­конань майбутніх викладачів хореографії, як концептуальність, діалектичність і ґрунтовність методичної підготовки; вико­ри­стан­ня у навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації та критики методичних положень; досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методич­них знань; наближення змісту методичної підготовки до шкільної практики.*

***Ключові слова:*** *професійні переконання, методична підготовка, доведення і спростування, аргументація та критика.*

У процесі становлення особистості майбутнього викладача хорео­графічних дисциплін вагоме місце посідає формування професійних переконань, які, будучи важливими структурними компонентами світо­гляду, суттєво позначаються на його ставленні до педагогічної дійсності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки.

Професійні переконання – це сукупність знань і уявлень про явища педагогічної дійсності, які усвідомлюються педагогом як істинні та зумовлюють його діяльно-вольову поведінку. Вони дозволяють учителю дотримуватися правильних орієнтирів у своїй діяльності, вірити у перетворюючу функцію навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління, бачити діалектику педагогічного процесу, його внутрішній супе­речливий характер, орієнтуватися у мінливих педагогічних ситуаціях і правильно їх інтерпретувати. Ступінь підготовленості педагога до викладання хореографії характеризується рівнем сформованості його професійних переконань, які виступають передумовою ефективності його педагогічної та творчої діяльності.

Головне завдання курсу методики роботи з хореографічним колек­тивом – закласти теоретичні основи діяльності педагога-хореографа, необхідні йому для подальшої самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному і художньо-творчому рівні, який визначається соціаль­ною природою хореографічного мистецтва, його гуманістичними і перетворюючими функ­ціями в суспільстві. Ступінь засвоєння методичних знань визна­чається саме професійними переконаннями як інтегруючою якістю особистості майбутнього викладача хореографії.

Формувати професійні переконання у процесі вивчення курсу "Методика роботи з хореографічним колективом" – означає наповнити навчання студентів-хореографів таким змістом, який би забезпечував глибоке проникнення у сутність певного педагогічного явища, викликав прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу, стимулював оцінне ставлення до явищ хореографічного мистецтва, активізував власні судження майбутніх викладачів хореографії, формував мотиваційне ставлення до професії, створював можливості для самостійного доведен­ня істинності методичних положень на основі загальнонаукових і фахових знань, викликав переживання почуття віри в істинність цих знань.

Головний шлях формування професійних переконань полягає у збагаченні студентів-хореографів знаннями і виконавськими уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних; виробленні стійких професійних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; вихованні професійних потреб, які спону­кають до педагогічної художньо-творчої діяльності у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями; досягненні органічної єдності знань, переконань і практичної дії.

Включення у цей процес духовного потенціалу особистості студента-хореографа, його творчих сил відбувається завдяки активній навчально-пізнавальній і художньо-виконавській діяльності, ефективність якої визна­чається створенням таких ***умов*,** які б забезпечували відтворення педаго­гічно-хореографічної культури, накопиченої в суспільстві, та стиму­люван­ня внутрішнього саморозвитку майбутнього викладача хорео­графії, зокрема становлення його професійних переконань.

Оскільки від внутрішньої позиції людини залежить дія на неї тих чи інших впливів, ефективність формування професійних переконань майбутніх викладачів хореографії визначається не лише ***зовнішніми умовами*** (змістом хореографічної освіти, майстерністю викладачів хореографічних дисциплін, організацією навчальної і практичної діяль­ності, методами навчання тощо), а й ***внутрішніми***, які визначаються особистістю самих студентів (досвідом фахових знань, виконавських умінь, ставлень до життя; психологічною установкою на хореографічну діяльність; ступенем розвитку таких психологічних якостей особистості, як мислення, потреби, мотиви, оцінні ставлення, здатністю до емпатії тощо).

Під ***педагогічними умовами формування професійних пере­конань*** майбутніх викладачів хореографії у процесі методичної підготовки розуміються такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для розвитку інтелектуально-емоційного ставлення до методичних знань як до істинних. На нашу думку, найсуттєвішими для формування професійних переконань майбутніх педагогів-хореографів є наступні умови:

* концептуальність, діалектичність і ґрунтовність методичної підготовки майбутніх викладачів хореографії;
* використання у навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації та критики методичних положень;
* досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань;
* наближення змісту методичної підготовки майбутніх педагогів-хореографів до практичної діяльності у хореографічних колективах.

Оволодіння студентами професією, яке відбувається як введення його у професійно-навчальну діяльність, передбачає засвоєння історично сформованих способів здійснення практичних і теоретичних дій. Але при цьому метою професійно-навчальної діяльності є засвоєння не способів дій взагалі, а лише тих із них, які узагальнені у формі наукового знання. До того часу поки студент не зіткнувся зі світом теоретичних знань, у його досвіді немає повноцінної професійно-практичної діяльності, хоча при цьому він може досить інтенсивно освоювати способи здійснення різноманітних практико-перетворювальних дій [1, с. 32].

Концептуальність викладання курсу "Методика роботи з хореогра­фіч­ним колективом", теоретичні узагальнення забезпечать студентам глибше проникнення у сутність певного педагогічного явища, активізують їх творчі сили та мислення. Викладання курсу на методологічному рівні, на якому майбутній викладач хореографії оволодіватиме не тільки необхідними професійними знаннями й уміннями, але й усвідомлюватиме шлях їх набуття, оволодіватиме методами пізнання теорії та практики своєї професійної діяльності дозволить педагогу глибше пізнати діалек­тичний характер своєї професійної діяльності, робити аргументований вибір методичних засобів, виявляти ефективність педагогічних впливів.

Діалектичний рівень викладання фахових методик студентам-хореографам сприятиме усвідомленню закономірностей і явищ педаго­гічної дійсності; стимулюванню оцінного ставлення до хореографічно-педагогічних явищ; активізації власних думок студента; вихованню прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу.

Наступною важливою умовою формування професійних переконань є використання у навчальному процесі освітніх технологій доведення і спростування, аргументації та критики методичних положень.

У філософському розумінні доведення – це логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна [6, с. 148]. Логіка розглядає доведення як процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких установлена раніше [2, с. 205].

Будь-яке доведення складається з трьох частин: тези, аргументів (основи) і демонстрації (форми аргументації). Тезою називається судже­ння, істинність якого треба довести. Аргументом (основою) називаються ті судження, які наводяться для доведення тези. Демонстрацією (формою аргументації) називається спосіб логічного виведення тези з аргументів.

Аргументація – це один із способів обґрунтування тверджень (суджень, гіпотез, ідей, концепцій тощо). Твердження можуть обґрунто­вуватися шляхом безпосереднього звернення до дійсності (шляхом спо­стереження, експерименту та інших видів практичної діяльності), а також з допомогою вже відомих положень (аргументів) і засобів логіки [3, с. 191].

Завданням аргументації є вироблення переконання або думки щодо істинності якого-небудь твердження. Переконання – повна впевненість в істинності, думка – теж упевненість, але не повна. Переконання можуть формуватися не тільки на основі аргументації або спостереження і прак­тич­ної діяльності, але й шляхом навіювання, повчання, на основі віри тощо.

Доведення поділяються на прямі й непрямі. У прямих доведеннях аргументи безпосередньо підтверджують істинність тези; у непрямих доведеннях істинність тези встановлюють доведенням помилковості супротивного твердження – антитези. Коли у доведенні метою є доказ істинності думки, то таке доведення є спростуванням. Доведення нероз­ривно пов’язане з практикою як основою пізнання і критерієм істини.

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

Тому великого значення набуває встановлення довіри викладача як носія відповідних знань і переконань та безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним практичним чи пізнавальним досвідом. Цей висновок випливає з тези про те, що прийняття певного знання за істинне ґрунтується не стільки на об’єктивному факті чи доведенні, скільки на емоційно-вольовій сфері [5, с. 30]. Виходячи з цього, досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань є важли­вою умовою формування професійних переконань.

Щоб сформувати професійні переконання студентів-хореографів, зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до практичної діяльності у хореографічних колективах, що розвиватиме у студентів здатність актуалізувати знання та уміння для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мис­лення; сприятиме виробленню творчого стилю діяльності та спілку­ван­ня, накопичення власного досвіду викладацької діяльності. Тому нас­тупна умова – наближення змісту методичної підготовки до практики у поза­шкіль­них закладах мистецького спрямування чи у хореографічних колективах.

Художньо-творча діяльність самих студентів має стати основою їх хореографічно-педагогічної освіти. При цьому студенти мають виступати активними суб’єктами навчального процесу, які у власній хореографічній діяльності, відповідно до своїх індивідуальних особливостей, зі своїм можливо невеликим, але унікальним досвідом пізнають закономірності хореографічного мистецтва, його історію та теорію, по-своєму аналізуючи та інтерпретуючи хореографічні твори та засвоєну інформацію. Саме в активності самих студентів полягає величезний потенціал розвитку їх художньо-творчих і художньо-пізнавальних здібностей. Сприятливі для цього умови створює творча атмосфера на заняттях, яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, постановкою й розв’язанням художньо-пізнавальних проблем тощо.

Один із можливих прийомів наближення змісту методичної підго­товки до хореографічної практики – використання педагогічних фактів, які б підтверджували методичні положення [4, с. 40]. Приклади з діяльності хореографічних колективів, з життя позашкільних закладів не тільки оживляють процес навчання, а й допомагають глибше засвоїти методичні положення. Органічно вплітаючись у лекцію чи бесіду, педагогічні факти такого роду опосередковано, непомітно для студентів сприяють їх причет­ності до хореографічної практики, розвивають стійкі стимули позитивного ставлення до професії хореографа.

Навчальний матеріал, поданий під кутом зору його необхідності для роботи у хореографічних колективах чи викладання хореографії у мистецьких закладах, як правило, глибше і міцніше засвоюється студен­тами. Тому важливою є не кількість, а цінність навчальної інформації, її значущість для майбутньої роботи. Опора на принцип рольової перспек­тиви дозволяє сформувати у свідомості студентів образ ідеаль­ного "Я" педагога-хореографа, що є найважливішою передумовою самоаналізу, критичного ставлення до себе, систематичного профе­сійного самовдоско­налення.

Доводиться констатувати, що необхідні умови для формування професійних переконань майбутніх викладачів і керівників хореогра­фічних колективів поки що не склалися. Це пов’язано насамперед з відсутністю відповідної орієнтації професійної хореографічної освіти, внаслідок чого студенти засвоюють знання здебільшого на віру, догма­тично, без усвідомлення їх істинності, що негативно відбивається на їхніх світоглядно-педагогічних установках. Це суттєво позначається на якості педагогічної освіти, адже знання стають основою професійної підготовки тільки тоді, коли студенти обґрунтовано переконані в істинності цих знань. Орієнтуючись лише на виконавський професіоналізм, недо­оціню­ючи необхідність формувати професійні переконання майбутніх педагогів-хореографів, ми тим самим суттєво ускладнюємо їх адаптацію до педа­гогічної діяльності з хореографічними колективами.

**Література**

1. Бех І.  Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 2–6.
2. Жеребкін В. Є. Логіка: підручник. Харків: Основа, 1995. 256 с.
3. Ивлев Ю. В. Логика: учебник. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 210 с.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон, 1995. 104 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
6. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Вид-во УРЕ, 1986. 800 с.

**РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ У СТУДЕНТІВ ВІДДІЛЕННЯ "МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ" ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ:**

**ЗА МАТЕРІАЛАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Скакальська З. Є., Рокош В. Й.**

*У статті розглядається проблема розвитку мотиваційної сфери студентів відділення "Музичне виховання" до навчання в умовах педагогічного коледжу. Проаналізовано структурні компоненти розвитку мотивів студентів до навчання. Наведено результати дослідження навчальних і професійних мотивів майбутніх педагогів.*

***Ключові слова:*** *мотивація,**мотиваційна сфера, структурні ком­по­ненти, музичне мистецтво, виконавство.*

В сучасних умовах масової глобалізації та індустріалізації все більшої значущості набувають проблеми у сфері педагогічної освіти. На тлі існуючих тенденцій основне завдання постає у формуванні професійної спрямованості особистості майбутнього педагога. Заради досягнення прогресу в даному питанні необхідно звернутися до однієї з основ навчально-виховного процесу – мотивації студентів до навчання. Визначена проблематика не є новітньою, проте постає знаковою у теорії та практиці педагогічної освіти.

Мотивація займає першорядне місце в структурі особистості та є одним з основних понять, які застосовуються для пояснення поведінки і діяльності людини. Система мотивів, у тому числі і мотивів професійного самовизначення динамічна та змінюється протягом усього життя: від дитячих нерозвинутих фантазій і мрій підліткового віку до сталого вибору з точки зору здібностей, інтересів і цінностей. Мотиваційна сфера особистості є не лише віддзеркаленням її власних індивідуальних потреб. Об’єктивною основою є реальні протиріччя життя, що виникають у суспільстві. Відомо, що визначальним мотивом професійної діяльності в даний час є її соціальна значущість. Всі інші мотиви виражені менш суттєво. На основі цих даних можна зробити висновок, що відношення молоді до отримання освіти і вибору майбутньої спеціальності у сучасних соціально-економічних умовах стає більш прагматичним, кардинально змінюється структура мотивів і починають домінувати економічні мотиви, а професія часто виступає лише інструментом для досягнення цілей.

У психологічних дослідженнях мотив розглядається як внутрішнє спонукання людини до діяльності з метою задоволення потреб. Тобто мотиви є збудниками діяльності і формуються під впливом умов життя суб’єкта та визначають напрямок його активності. У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, нахили та емоції, установки та ідеали.

Мотивація – це процес спонукання людини до діяльності з метою досягнення особистих цілей, колективних та суспільних. Метою даної статті є розкриття основних теоретичних аспектів розвитку мотиваційної сфери у студентів відділення "Музичне виховання" педагогічного коледжу.

Дослідження проблеми формування мотивів та мотивації, характеризуються складністю та суперечливістю. Згідно думки С. Занюк, мотивація – це система чинників, що детермінують поведінку й складають мотиваційну сферу особистості (мотиви, цілі, потяги, особистісні диспо­зиції). Вчений зазначає, що "чим більше мотивів детермінує діяльність, тим вищим є загальний рівень мотивації" [3, с. 7], пояснюючи заохочення як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості, або, як – усі потреби, стимули, ситуативні чинники, які гене­рують поведінку людини. На відміну від мотивів, які є відносно стійкими утвореннями особистості, ситуативні фактори можуть змінюватись, що зумовлює значні можливості педагогічного впливу на активність особи­стості в цілому, у тому числі й на виконавську увагу. Науковцем встанов­лено залежність загального рівня мотивації від: кількості мотивів, які актуалізуються; актуалізації ситуативних факторів; спонукальної сили кожного з цих мотивів.

С. Л. Рубінштейн розуміє під мотивацією "опосередковану процесом суб’єктивну детермінацію поведінки людини у світі, або через психіку – реалізовуючу детермінацію". Справедливе висловлювання науковця, що мотивація є "ядром" людини. Він виділяє безпосередній інтерес до навчання та до предмету навчання, а також опосередкований інтерес, який базується на суспільних мотивах, бажанням отримати знання для подальшої діяльності. Опосередкований та безпосередній інтереси до освіти, на думку автора, пов’язані між собою і протиставити їх неможливо [7, с. 48].

Особливий інтерес для нас становлять ідеї О. Дем’янчука. З його твердження мотив є усвідомленим спонуканням, яке зумовлює цілеспря­мовану діяльність. Дослідник зазначає, що джерелом діяльності людини є її мотив. Формується він у процесі вдосконалення студентами дій, усвідомлених суперечностей, що виникли між пізнавальною потребою і можливістю її задоволення власними силами. Структурою такого мотиву, на думку вченого, є: спрямованість (мета діяльності індивіда), емоції (престижу, співпереживання, досягнення успіху, допитливості, позитивних емоцій, самостійності, незадоволеності тощо), характер мотиву, характер діяльності. Сукупність і цілеспрямований розвиток цих складових визна­чає рівень інтересу та зацікавленість особистості обраною професією [2, с. 11].

Стосовно мотивації майбутнього педагога важливо говорити не лише про навчальну, а й про навчально-професійну мотивацію, оскільки вона вже не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що в її основі закладено професійну спрямованість підготовки студента до вирішення певних завдань. З іншого боку, О. С. Кочарян стверджує, що професійна мотивація студентів у навчанні ще не зовсім відповідає мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність [5, с. 187].

Отже, узагальнюючи думки науковців, можна стверджувати, що навчально-професійна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність студента та його готовність до засвоєння знань. Навчально-професійна мотивація студентів є сукупністю мотивів: пізна­вальних, соціальних і професійних. Свідчення професійних музикантів-педагогів, а також власний практичний досвід роботи дозволяють вивести основні аспекти розвитку цієї сфери: опанування матеріалом, творча спрямованість, музично-педагогічна спрямованість. З метою покращення навчання постає необхідність досліджень для забезпечення розвитку мотиваційного процесу. Активним у навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній професійній діяльності, а свою професію усвідомлює, як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

При доволі широкому висвітленні теми формування мотивації студента до навчальної діяльності існують певні практичні проблеми у мотивуванні студентів педагогічного коледжу до навчальної діяльності, зокрема фахових дисциплін. З цією метою нами проведено дослідження серед студентів Луцького педагогічного коледжу відділення "Музичне виховання" 1-го та 4-го курсів.

У дослідженні ми використали методику А. А. Реана "Мотивація професійної діяльності" [6, c. 39], яка надає можливість визначити тип мотивації та мотиваційний комплекс особистості, що є співвідношенням трьох видів у професійній діяльності: внутрішня мотивація, розуміння корисності праці, бажання займатися нею, задоволення від процесу та результатів праці, зовнішня позитивна мотивація: матеріальне стимулю­вання, успіхи у навчанні, творчі виступи та зовнішня негативна мотивація: страх критики, осуду, негативних оцінок. Таким чином, в основі цієї методики лежить концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію.

Під час нашого дослідження, яке включало й анкетування, з’ясува­лися особливості мотивів музично-професійної спрямованості студентів 1-го та 4-го курсів.

**Чому взагалі ви навчаєтеся на відділенні "Музичне вихо­ван­ня"?**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Мотиви навчальної діяльності | Показник 1-го курсу  (середнє значення) | Показник 4-го курсу  (середнє значення) |
| 1 | Це мій обов’язок | 20 % | 40 % |
| 2 | Хочу бути музично освіченим | 7 % | 20 % |
| 3 | Хочу бути музично ерудованим | 30 % |  |
| 4 | Хочу отримати повні і глибокі знання |  |  |
| 5 | Хочу добре навчитись грати на музичному інструменті | 40 % | 20 % |
| 6 | Змушують батьки |  |  |
| 7 | Усі мають освіту і мені теж потрібно |  | 20 % |
| 8 | Успішно вчитися, здавати екзамени на "добре" та "відмінно" | 3 % |  |
| 9 | Щоб отримати похвалу від батьків, знайомих |  |  |
| 10 | Виділитись серед інших студентів |  |  |
| 11 | Отримати визнання друзів |  |  |

Дослідження виявило, що домінуючим у першокурсників педаго­гічного коледжу є мотив № 5 (40 %) – вони хочуть добре навчитись грати на музичному інструменті. Це бажання сприяє розвитку їх як виконавців. Завдяки йому у студентів формується позитивне ставлення до навчання взагалі. Наступними зазначено бажання "хочу отримати повні і глибокі знання" (30 %), та мета "бути музично освіченим", що є ознакою свідомого прагнення отримати знання та оволодіти професійними навичками. Ці мотиви свідчать, на наш погляд, про наявність внутрішньої мотивації у студентів 1 курсу до навчання.

На відмінну від початківців, студенти четвертого курсу в пріоритеті мають такий мотив (40 %) як: "хочу бути музично освіченим". Порівно розподілились такі бажання (20 %) як: "хочу бути музично-ерудованим", "хочу навчитись добре грати на музичному інструменті", прагнення отримати освіту. Серед першочергових мотивів, згідно з цим переліком, більша частина є внутрішніми, а інша – зовнішніми позитивними мотивами. Отже, як свідчить статистика, старшокурсники мають більш розвинуту мотиваційну сферу на здобуття освіти, та опанування спеціаль­ності "викладача музичного мистецтва", в той час в основному для початківця є лише мрією "отримати диплом".

З метою визначення ставлення студентів до учіння, покращення їх мотивації до занять на музичному інструменті нами проведено ще одне анкетування.

1. Як часто ти займаєшся на інструменті: а) часто; б) інколи; в) дуже рідко.

2. Яка тривалість занять на інструменті:

а) значна (2–3 год без значної перерви); б) так собі – 1 год.; в) незначна.

3. Що ти робиш, коли потрібно знайти відповідь на складне питання:

а) шукаю відповідь самостійно; б) коли як; в) звертаюсь до інших за відповіддю.

4. Чи читаєш додаткову літературу задля кращого опанування музичного твору, який вивчаєш:

а) постійно і багато; б) не постійно, епізодично; в) мало або взагалі не читаю.

5. На скільки емоційно ти відносишся до занять з виконавських дисциплін (основний інструмент, додатковий інструмент, вокал):

а) дуже емоційно; б) коли як.

6. Як часто ти звертаєшся за допомогою до викладачів:

а) часто; б) інколи; в) дуже рідко.

Відповідь "а" свідчить про значно виражений пізнавальний інтерес – це 45 % учнів. У 35 % студентів осмислення даного питання привело до усвідомлення неправильності свого ставлення до вивчення фахової дисципліни. Вони розуміли, що задля кращого опанування музичного твору, який вивчається недостатньо займатись грою на інструменті лише одну годину та мало читаючи додаткової літератури. Це у подальшому поліпшило їх ставлення до фахових занять. На жаль, 20 % розуміють, що займаються недостатньо. Результати анкетування свідчать, що студенти, в більшості своїй, прагнуть отримати задоволення від самого процесу та результату роботи. Також вони вбачають можливість найбільш повної самореалізації саме у музично-педагогічній діяльності. В ході бесіди з’ясувалось, що на цю спеціальність їх надихнули близькі родичі, які раніше були вчителями. А декого спонукала любов до своїх шкільних наставників. Дослідження показало, що у майбутніх педагогів домінує внутрішня мотивація.

Отже, розвиток мотиваційної сфери до навчання у коледжі передбачає сукупність певних чинників та факторів. Структура мотивів студента є основою подальшої професійної діяльності, а розвиток навчально-професійних мотивів є складовою формування педагогічної майстерності. Мотивація студента педагогічних коледжів полягає у його самовизначеності та спрямуванні, а також у намаганні стати справжнім фахівцем – вчителем музичного мистецтва.

**Література**

1. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. *Психологія і суспільство*. 2002. № 2. С. 48–57.
2. Дем’янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів. Київ: ІЗМН,1997. 63 с.
3. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 124 с.
4. Зарочкіна Т. Взаємозв’язок компонентів навчального процесу підготовки студенів до професійної діяльності. *Сучасні проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця: інноваційний досвід і перспективи:* матеріали III Всеукраїнської. наук.-практ. Інтернет-конф. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г. Сковороди, 2010. С. 239–240.
5. Кочарян А. С. Ефективність учбової діяльності студентів: Проблема вибору факторів успішності і точок педагогічного впливу. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2009. Вип. 2. С. 379–387
6. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. Москва: Высшая школа, 1990. 80 с.
7. Рубинштейн С. Л. Очерки, воспоминания, материалы. Москва: Наука, 1989. 440 с.

**РОЗДІЛ ІІІ**

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ДИТЯЧОГО ХОРУ**

**Бондар О. В., Шумська Л. Ю.**

*Стаття присвячена питанням організації дитячого хору. Висвіт­лені особливості добору вокально-хорового репертуару, закцен­товано увагу на методичних аспектах проведення репетицій та концертних виступів.*

***Ключові слова:*** *дитячий хор, вокально-хорова робота, організація творчої діяльності, вокально-хоровий репертуар, етапи роботи.*

В історії української музичної культури вагоме місце займає хорове мистецтво. Потужна емоційна сила, жанрове та інтонаційне багатство хорового виконавства ґрунтуються на засадах народнопісенного мистецт­ва, відбивають талант і співучість українського народу, його філософію, життєстверджуюче світобачення і високу духовність. Україн­ське акаде­мічне хорове виконавство має багатовікову історію: протягом багатьох століть формувались і розвивались національні традиції церков­ного та світського хорового співу, які на сучасному етапі проявляються на профе­сійному та аматорському рівні, а також безпосередньо впливають на стан дитячого хорового виконавства.

Дитячий хоровий спів визначається науковцями та педагогами-практиками як складова національної системи дитячого музичного нав­чання та виховання. В умовах колективної дитячої хорової творчості відбувається ефективний вплив на розвиток естетичних почуттів, художніх смаків та особистісних морально-етичних якостей підростаючого покоління.

Питання дитячого хорового навчання та виховання неодноразово розглядалися у наукових працях вітчизняних науковців: А. Болгарського, С. Горбенка, І. Зеленецької, А. Козир, О. Лобової, О. Кузнєцова, О. Олек­сюк, Л. Остапенко, Г. Падалки, О. Ростовського, А. Растригіної, О. Сбіт­нє­вої, Л. Ятла та інших.

Але у зазначених працях не достатньо уваги приділяється змісту початкового етапу вокального виховання дитячого хорового колективу в умовах поєднання власне навчальної роботи з концертною діяльністю, що і є предметом нашого дослідження. Метою статті є висвітлення мето­дичних та репертуарних аспектів як пріоритетних завдань організації творчої діяльності дитячого хору.

Співацька діяльність у хоровому колективі згуртовує дітей, вимагає від них дисциплінованості, розвиває комунікабельні навички, артистич­ність, увагу, зібраність, формує співацькі компетентності.

Головним завданням діяльності дитячого хору є організація вокаль­ної роботи. Саме вокальні аспекти хорової творчості вимагають від керівника ретельної підготовки, адже дитячі голоси ще проходять етап формування, голосові зв’язки тендітні, потребують індивідуального підхо­ду як до процесу розспівування, так і обрання вокального репертуару.

Добір навчального і концертного репертуару для розучування з дитячим хоровим колективом займає чільне місце у діяльності керівника. До обсягу програмових творів можуть увійти кращі високохудожні зразки як композиторів-класиків, так і відомих сучасних митців, які відповідають виконавським та індивідуальним вокальним можливостям учасників колективу, рівню їх загальної музичної та співацької підготовки. Доби­раючи репертуар, необхідно зважати на здатність співаків долати технічні труднощі у процесі їх виконання.

Вокально-хоровий репертуар дитячого колективу має відповідати основним критеріям:

* фізіологічний стан співацького апарату дітей на даному етапі, їх здатність психологічно сприймати музичний твір;
* високий художній рівень твору, його невеликий обсяг, образна і жанрова різноманітність;
* виховна спрямованість.

Варто обирати музичні твори, які відповідають віку виконавців. З власного досвіду можна стверджувати, що прості дитячі пісні з яскравими художніми образами легкі для запам’ятовування і виконання дітям молодшого шкільного віку. Вони намагаються підкреслити цікаві моменти музичного твору особливою подачею звуку і танцювальними рухами. Для школярів другого і третього класів варто поступово вводити для розучування двоголосні хорові твори. Складні і значні за обсягом вокально-хорові твори здатні виконувати учні тільки старших класів, проте у цьому віці з наступанням мутаційного періоду варто вчителю обережно працювати з голосами, щоб не викликати їх напруження і не знизити увагу і зацікавленість до твору.

Пісенний жанр, як основний у виконавській творчості дитячого хору, може бути представлений романсами і піснями українських та зарубіжних композиторів. Не менше половини творів репертуару мають становити хори *а сарреllа*. У цьому переконує досвід роботи багатьох дитячих колективів, які мають високу виконавську культуру. Доцільно залучати до репертуару пісенні твори українських композиторів, зокрема: обробки народних пісень для дітей М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, Я. Степового.

Методика проведення репетицій і концертних виступів з дитячим хоровим колективом повинна передбачати наступні етапи: розбір хорового твору, його розучування, "вспівування", концертне виконання. На першому етапі важливим є попереднє складання керівником плану розучування хорового твору, виявлення труднощів у його виконанні, підбирання необхідних методів і методичних прийомів роботи над ним. Вже на етапі розучування хорового твору слід керуватися принципами вокально-ансамблевого опанування матеріалу. Він передбачає доцільне пояснення учням інтонаційно-ритмічних особливостей партитури, пов’яза­них з вокальним виконанням, штрихами, темпом, динамікою, співацьким диханням. Краще також робити сольфеджування на зручні склади для вимови. У процесі розучування нового твору варто використовувати музичний інструмент фортепіано як підтримку у складних технічних моментах. Проте робота над творами *а сарреllа* сприяє виробленню в учасників колективу точної інтонації. Формуючи артикуляційні навички, необхідно набувати здатності чітко і ритмічно вимовляти склади у ритмі мелодичної лінії і вчити учнів швидко заучувати слова. Педагоги зазвичай застосовують різні способи запам’ятовування слів – ритмічне читання тексту усім хором (тобто читання з тим ритмічним малюнком, який вказано у партитурі), читання хором тексту поза ритмічним малюнком твору, у швидкому темпі, скоромовкою тощо. Далі розпочинається робота над музичною фактурою твору (мелодикою, ритмом, темпом, динамікою), а також над вокальними засобами виразності (звукоутворенням і звукове­денням, штрихами, тембром, манерою вимови тощо).

На початковому етапі роботи з дитячим хоровим колективом краще підбирати репертуар, до якого входили б не складні за фактурою музичні твори, з гарною мелодією і нескладним текстом. Це вимагає від керівника необхідності дотримання певної послідовності роботи з вивчення хорового твору.

На етапі розспівування краще брати опрацювання дикційних навичок з елементами більш вживаних складів у пісні. Та, незважаючи на всю складність вокального репертуару, одним з необхідних завдань для учнів різного віку є створення художнього образу, оскільки у дітей активізується емоційність, свідомість, фантазія. Одним з аспектів такої роботи є мотивація суб’єктів навчання.

У роботі з хоровим колективом бажано обирати для опрацювання кілька музичних творів одночасно, що є корисним для учасників дитячого колективу як для різнобічного розвитку різних видів музичного слуху, сприймання, так і фокусуванням уваги на декількох програмових творах, оскільки швидкість зміни уваги є характерною рисою для вихованців молодшого шкільного віку. Велику роль відіграє саме особливість музичного матеріалу, який би діти сприймали і співали з цікавістю та інтересом.

На початковому етапі оволодіння вокально-хоровими навичками, керівнику необхідно слідкувати за виразним виконанням мелодії і тексту, за фразуванням, інтонацією, дикцією, закінченням слів та наявністю нижньореберно-діафрагматичного дихання у вихованців. Учителю також потрібно розставити в нотах момент взяття дихання кожному виконавцю і особливо на це звертати увагу. Усі нові завдання вводити поступово, з умовою, що діти вміють виконувати попередні. Важливо навчитися слу­хати і контролювати свій спів.

Етап "вспівування" спрямований на художнє удосконалення вико­нання хорового твору. Він є своєрідним підсумком усієї роботи над музичним твором і перехідним етапом до генеральних репетицій, на яких перевіряється здатність виконавців до стійкості у вокально-технічному відношенні, емоційної та фізичної витримки. Після останньої генеральної репетиції співаки мають відпочити: відновити сили й осмислити останні настанови керівника.

Останній етап – концертне виконання є найвідповідальнішим моментом у роботі над вокально-хоровим твором, бо воно є результатом тривалої і плідної роботи. Рекомендуємо на цьому етапі перейти у позицію слухача з метою сприйняття виконання музичного твору як глядача.

Під час концертного виступу особливого значення набуває диригентська майстерність керівника дитячого хорового колективу. Варто зазначити, що надзвичайно активна робота диригента може відволікати учнів від виконання хорового твору і жести повинні бути лаконічними і зрозумілими для учасників колективу.

Отже, організація творчої діяльності дитячого хорового колективу має базуватися на засадах вокально-ансамблевої методики та грамотній репертуарній стратегії і, як наслідок – сприятиме ефективному особи­стісному розвитку кожного учасника хору та формуванню колек­тивної виконавської техніки, що уможливить здійснення концертно-просвіт­ницької практики.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ТЕХНІКИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

### **Дорохіна Л. О.**

*У статті автор вказує на значущість пояснювально-ілюстра­тивного методу навчання та необхідність його використання у формуванні індивідуальної диригентської техніки.*

***Ключові слова:*** *диригування, диригентська техніка, поясню­вально-ілюстративний метод, педагог, учень.*

Питання про формування індивідуальної диригентської техніки у диригента-початківця завжди лишається актуальним. Цієї проблеми так чи інакше торкаються у своїх дослідженнях відомі хорові та симфонічні диригенти, а також викладачі-практики М. Колесса, І. Мусін, С. Казач­ков, А. Іванов-Радкевич, К. Ольхов, А. Пазовський, Л. Безбородова, В. Се­меш­ко, В. Бесфамільнов, А. Сівіз’янов та багато інших. Забез­печити максимально сприятливі умови для формування індивідуальної дири­гентської техніки – означає найперше озброїти знаннями, уміннями та навичками, які необхідні будь-якому індивідумові; на цьому підґрунті, враховуючи тип учня, наділити його розумінням власних здібностей та шляхів навчання.

Відомо, що у процесі формування молодого музиканта узгоджуються та зіштовхуються індивідуальні особливості учня та учителя. Скільки не йшлося б про необхідність перевтілення в учня, про те, нібито вчитель повинен померти в учневі – всі ці ідеї, правильні самі по собі, не знімають, однак, проблеми індивідуальності вчителя. Її не можна не помітити або приховати; це було б нещастям передусім для самого учня, бо ж чому можна навчитися у безликого, невиразного вчителя [5, с. 146]. Важко вирішити, отже, що краще: коли вчительська та учнівська індивідуальності близькі за типом – чи коли вони протилежні.

Звичайно, взаєморозуміння легше добитися у першому випадку. Але тут може виникнути небезпека однобічного розвитку. В іншому – такої однобічності легше уникнути, та одночасно складніше стає досягнути взаєморозуміння. Здається, що вирішальними факторами в усіх випадках стають талант і майстерність учителя, помножені на обдарування та працездатність учня. Педагог, який працює з учнем протилежного типу, мусить бути особливо уважним, щоби не допустити суб’єктивізму і не нав’язати того, що не є об’єктивно потрібним та корисним. Але не варто при цьому позбавляти учня можливості відточувати свою волю у дискусії з учителем, відстоюючи свої погляди й прагнення. За С. Казачковим, така "гра-боротьба" природна й корисна, вона є одним з наріжних каменів педагогіки [5, с. 146].

Водночас не варто стримувати молодого диригента, який нама­га­ється копіювати техніку вчителя або іншого майстра. Очевидно, як зазна­чає С. Казачков, учень потребує цього. Принаймні йому це не нашкодить. Якщо він талановитий, то з часом асимілює запозичене і відкине непотрібні "милиці". Коли ж слабкий – то підпорки не дадуть йому впасти [5, с. 147].

Р. Вагнер писав: "Адже для людей малообдарованих існує єдиний спосіб правильного осягнення й осмислення – приклад" [3, с. 122]. Повною мірою це відноситься й до талановитого учня на першому етапі навчання. Саме на цьому початковому етапі надзвичайно важливим є саме ілю­стра­тивний метод. Учень повинен бачити еталон, до якого він повинен прагнути.

Багато видатних виконавців та педагогів акцентувало увагу на необхідності використання ілюстративного методу в роботі з учнями. Зокрема, зі спогадів диригента Арія Пазовського відомо, що Леопольд Ауер, видатний скрипаль-віртуоз, педагог, глава Петербурзької скрипкової школи, високо оцінював здатність музиканта до зорово-образного мислення і наочно-зорового сприйняття, надаючи великого значення ілюстративному методові.

Далеко не кожному учневі під силу належно скопіювати дії свого педагога. Щоб відтворити побачене, потрібно його усвідомити і відчути. Отже, ми можемо говорити про включення в роботу зорово-образного мислення, яке передбачає усвідомлене напрацювання того чи іншого вико­навського прийому, і саме по собі це виключає бездумне "натаску­вання".

С. Казачков справедливо констатує, що під натаскуванням часто розуміється будь-яка детальна, скрупульозна робота учителя з учнем. Це такий процес навчання, в якому учень не отримує жодної можливості вирішувати виконавську задачу ані самостійно, ані шляхом асиміляції педагогічного підходу [5, с. 163].

У свою чергу, за свідченням І. Стравінського, він "не нарікав на своїх вчителів за те, що вони притримувалися власної естетики; та техніка, яку я отримав завдяки їм, заклала дуже міцний фундамент, на якому з часом я зміг побудувати і розвинути власну майстерність. Для початківця, в якій би галузі він не творив, іншого виходу немає; спочатку він мусить під­коритися дисципліні, узятій ззовні, але підкорення для нього є лише засобом знайти власний спосіб вираження і в ньому утвердитись" [9].

Не відкидає методу копіювання в диригуванні і Ілля Мусін: "Дуже важливо, переймаючи жест, намагатися зрозуміти його сутність, відчути його емоційне наповнення і вольовий імпульс. Тільки після цього, коли завдяки педагогові учень закладе свій фундамент для надбання індивідуальної диригентської техніки, він сам зможе знайти подібні виразні рухи, безпосередньо відчуваючи їхній зміст. На початковому ж етапі, коли ці навички ще недосить розвинуті, самі по собі спроби пройнятися змістом копійованого жесту можуть сприяти й розвиткові вольових якостей, а також диригентської фантазії" [6, с. 52].

Крім того, ефективність професійного, виразного педагогічного показу сприяє підвищенню інтересу до навчання. Навчально-педагогічна практика підтвердила, що слова навчають, приклади ведуть за собою (К. Ушинський). Тільки повноцінний професійний показ може захопити учня. При цьому педагог мусить ясно розуміти, чому він виконує музику саме так, а не інакше. Для цього йому потрібні глибокі знання та тверді принципи. Аристотель твердив: "Для того, аби мати змогу судити про будь-яку справу, потрібно перше самому робити її добре, а отже – займатися нею" [1].

Отже, викладач повинен постійно підвищувати свій виконавський рівень, аби на заняттях не обмежуватися "коректорськими правками" та порадами відносно оволодіння тими чи іншими виконавськими прийо­мами. Особливо відчутною є роль показу в період оволодіння новими виконавськими навичками, які не зустрічалися раніше. Вміння педагога переконувати не тільки словом, але й ділом – головні складові успіху виховання учнів, які формують з нього творчу особистість. В залежності від рівня здібностей і підготовки учня, його ініціативності і швидкості реакції показ може бути різним. Можна, наприклад, використовувати цілісне виконання твору до початку роботи студента над ним. А далі, у процесі роботи, переходити до ілюстрації окремих деталей. Однією з форм може бути перебільшена, утрирувана демонстрація, що підкреслить для учня недоліки виконання складних технічних моментів. Такий показ Г. Нейгауз уважав "уповільненою зйомкою" й рекомендував як засіб, що активізує образно-емоційне сприйняття музики [4, с. 6].

Про позитивний вплив ілюстративного методу на формування індивідуальної диригентської техніки писав також А. Сівізьянов. Важливим методом виховання диригентської техніки він вважав саме емпіричний. Цей метод передбачає розвиток технічних навичок учня способом багаторазового, осмисленого, вдумливого повторення показу педагога. А. Сівіз’янов вважає, що показ педагога (мається на увазі професійний, виразний показ) є необхідним методом навчання саме на початковому етапі засвоєння диригентської техніки [9, с. 45]. Не можна вимагати від учня самостійності, зокрема, при виборі ним виразних диригентських жестів, необхідних для розкриття художнього образу твору, не пояснивши техніки їхнього виконання і не показавши їх на практиці.

Про важливість пояснювально-ілюстративного методу у процесі навчання диригуванню писав К. Ольхов: "Особливу роль в уроці відіграє власний диригентський показ педагога, який ілюструє його зауваження та поради" [7, с. 141].

Отже, показ-ілюстрація – "сильнодіючий засіб", який використо­ву­ється у педагогічному процесі. Показ є найбільш переконливою формою розкриття художньої та технічної сторін твору, він найбільш прийнятий порівняно, наприклад, зі словесним методом, коли заняття у класі диригування перетворюються на лекції з диригування. Крім того, авто­ритет педагога великою мірою залежить від того, наскільки яскраво він може продиригувати твором, показати його своїм учням. Особистий приклад, активна виконавська діяльність викладача захоплює учнів, пробуджує у них любов до хорового мистецтва.

# Література

1. Античные мыслители об искусстве / сост. В. Ф. Асмус. Москва: Искусство, 1938. 402 с.
2. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч. пособие для студентов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1990. 159 с.
3. Вагнер Р. О дирижировании / пер. с нем. И. Шрайбера. Дирижёрское исполнительство. Практика. История. Эстетика / ред.-сост. Л. Гинзбург. Москва: Музыка, 1975. С. 87–132.
4. Бесфамильнов В., Семешко А. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики: учебное пособие для средних и высших учебных заведений. Киев: Музычна Украина, 1989. 202 с.
5. Казачков С. А. От урока к концерту. Казань: Издательство Казанского университета, 1990. 339 с.
6. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки. Ленинград: Музыка, 1987. 217 с.
7. Ольхов К. Теоретические основы дирижерской техники. Ленинград: Музыка, 1984.160 с.
8. Пазовский А. Записки дирижера. Москва: Музыка, 1966. 560 с.
9. Сивизьянов А. С. Проблема мышечной свободы рук дирижера. Москва: Музыка, 1983. 55 с.
10. Стравинский И. Ф. Хроника моей жизни. Москва: Композитор, 2005. 464 с.

**АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ХОРОВОГО КЛАСУ**

**В ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ**

**Дяченко Т. О., Шумська Л. Ю.**

*У статті розглянуто* *питання формування основ художнього світогляду учнів у процесі вокально-хорової діяльності; проаналі­зовано* *особливості хорового навчання школярів; здійсню­ється узагальнення та аналіз актуальних проблем вокально-хорового виховання дітей у початкових закладах мистецької освіти.*

***Ключові слова:*** *хоровий спів, хоровий клас, вокально-хорова діяльність, особливості хорового навчання, проблеми хорового виховання.*

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти важко переоцінити роль хорового мистецтва у розвитку гармонійно розвиненої особистості. Хорова діяльність, як особливий вид музичної діяльності, здатна впливати на об’єднання інтелектуальної та емоційної сфер психіки особистості. Відвідування хорового класу сприяє формуванню художньо-естетичних уявлень, знань, поглядів та ціннісно-естетичного відношення до навко­лишньої дійсності. У процесі хорової діяльності молодші школярі початко­вих мистецьких спеціалізованих закладів опановують і засвоюють мистецькі цінності, музично-теоретичні знання, вокально-хорові навички, які позитивно впливають на розвиток їх духовного, інтелектуального й творчого потенціалу.

Питання естетичного виховання молодших школярів у процесі вокально-хорової діяльності знайшло своє відображення в працях Н. Добровольської, Л. Жарової, І. Зеленецької, Я. Кушки, Л. Масол, Т. Овчи­нікової, В. Орлова, Г. Струве, О. Ростовського, В. Шацької, Л. Хлєб­нікової та ін. Питання особли­востей хорового виконавства висвітлюється в наукових дослідженнях багатьох педагогів-хормейстерів, які приділяли увагу різним аспектам вокально-хорової діяльності, а саме: розвиток голосового апарату дитини (О. Апраксіна, В. Багадуров, А. Менабені, Г. Стулова та ін.); виховання музичного слуху (Н. Борисова, М. Мусаєв, Г. Струве та ін.); робота над строєм, ансамблем, дикцією, звукоутворенням, звуковеденням (А. Авдієв­ський, К. Виноградов, К. Піг­ров та ін.); зв’язок емоційності та передачі музично-художнього образу хорового твору (Ю. Алієв, Д. Огороднов, В. Попов, О. Ростовський та ін.).

Мета статті полягає у визначенні актуальних проблем викладання хорового класу та особливостей хорового навчання учнів у початкових спеціалізованих мистецьких закладах.

Хорове мистецтво є джерелом пізнання оточуючого світу та людських цінностей, способом вираження емоцій та переживань, тобто виступає вагомим чинником у формуванні основ художнього світогляду дітей. У процесі вокально-хорової діяльності школярі вчаться розуміти мову музичних творів, пізнавати життя через художні образи, що веде до осмислення явищ дійсності та глибокого переживання їх.

Хорове виконавство має синтетичний характер, завдячуючи поєд­нан­ню у ньому ансамблевої, літературної та музичної мови. Такий особли­вий зв’язок мелодії зі словом є впливовим засобом духовного виховання молодших і старших школярів, розкриття їх художньо-творчого потен­ціалу. Колективна форма навчання з хорового класу є підґрунтям для розвитку музичних здібностей кожного учня, сприяє засвоєнню вокально-хорових навичок та формує кращі людські якості: взаєморо­зуміння, відпо­відальність, співпереживання, гуманне ставлення до оточуючого світу.

Для формування основ художнього світогляду до репертуару хорового колективу слід включати різножанрові твори: духовні твори, зразки українського фольклору та іноземні народні пісні, твори зарубіжних та вітчизняних композиторів-класиків, твори сучасних українських композиторів, популярні концертні п’єси. Добираючи музичний репертуар обов’язково слід враховувати: вікові особливості розвитку особистості на всіх етапах навчальної діяльності, ідейність та художність хорових творів, доступність для сприйняття, послідовність опанування вокально-хоровими навичками [4].

Хоровій діяльності, як одній із найбільш ефективних та доступних форм музичного навчання та виховання школярів у початкових спеціалі­зованих мистецьких закладах, притаманні специфічні особливості, а саме:

* у процесі вивчення репертуару та його концертного виконання учні хорового класу ознайомлюються з різноплановими творами, одержують уявлення про прийоми музичного розвитку, музичні жанри, співвідношення слова та музики у вокальних творах, засвоюють специфічні риси фольклору та властивості музичної мови у творах видатних композиторів;
* хоровий спів збагачує кругозір дітей, сприяє позитивному ставленню школярів до музичного мистецтва, впливає на розвиток інтересу до музичного навчання;
* вокально-хорова діяльність розвиває слух і голосовий апарат учнів, відбувається формування співацьких умінь та навичок, необхідних для осмисленого, емоційного і виразного виконання;
* хоровий спів розвиває мову, пам’ять, уяву, аналітичні уміння, артистизм та емоційність, здібності до колективного музикування;
* зміст репертуару колективу спрямований на створення в учнів позитивного відношення до навколишньої дійсності через осягнення ними ідеї кожного окремого музичного твору та на розвиток особистісних ставлень до виконуваної музики;
* об’єднання різних вікових категорій школярів та їх поділ на молодший (6–11) та старший хор (12–17 років) згідно з фізіологічно-психологічними особливостями дітей у контексті вікової періодизації [6, с. 31].

Істотною проблемою в роботі хору постають питання гігієни та охорони голосу. Дитячий голос у середньому і старшому шкільному віці варто берегти від гучного і форсованого співу. Завдання педагога у колективному навчанні співу ускладнюється тим, що окрім вокальних навичок потрібно дбати і про розвиток хорових. На початковому етапі вчителю варто приділити увагу загальному тону, тобто вирівнюванню унісону.

Досягти виразного співу можна за умови поступового розвитку во­каль­­них навичок у хористів, таких як: співоча постава, дихання, звукоутво­рення та звуковедення, артикуляція та дикція, інтонація. Ще одним важливим моментом у хоровому виконанні є виразність обличь учнів. Темброве забарвлення звуку напряму залежить від формування голосних та положення рота. Пісня веселого характеру вимагає співу з посмішкою, у сумних піснях потрібно звузити рот. Такий зв’язок між змістом пісні та виразом обличчя доступний майже всім школярам.

Виконавська діяльність має велике значення для розвитку колек­тиву. Кожен виступ є своєрідним підсумком спільної роботи учнів та хормейстера. Як правило, на концерті юні співаки дуже уважні і прагнуть співати якомога краще, таким чином відбуваються значні позитивні зрушення [5].

Під час роботи з дитячим хоровим колективом від хормейстера необхідна велика емоційна віддача та знання психологічних і фізичних особливостей дітей. Вокально-хорова робота з учнями потребує інди­ві­дуальних форм навчально-виховної роботи, оскільки будь-який вплив на особистість дитини переломлюється через її індивідуальні особливості. Насамперед важливо встановити доброзичливі та довірливі стосунки між педагогом і вихованцями [3].

Таким чином, хоровий спів є унікальним засобом форму­ван­ня почуття прекрасного та музичного смаку, сприяє активізації духов­них сил учнів та залучає їх до духовної культури українського народу.

Успішна робота педагога хорового класу залежить від глибокого усвідомлення виховного значення хорового співу, володіння методами та прийомами розвитку вокальних навичок учнів початкових спеціалізованих мистецьких закладів. Вокально-хорова діяльність із школярами вимагає від педагога як професіональних якостей, так і любові до дітей, що сприяє вільному творчому спілкуванню, гармонійному розвитку особистості та виховному впливу на підростаюче покоління.

**Література**

1. Гадалова І. М. Музика та співи. Методика викладання: навчальний посібник. Київ: Вища школа, 1996. 425 с.
2. Добровольская Н. Н. Что нужно знать учителю о детском голосе. Москва: Музыка, 1972. 32 с.
3. Михайлова М. А. Хорова робота в початковій школі. *Мистецтво у школі*. 2003. №3. С. 43–47.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.
5. Раввінов О. Г. Роздуми про хори хлопчиків. *Музика*. 1973. №2. С. 27–28.
6. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
7. Струве Г. О.Школьный хор. Москва: Музыка, 1981. 191 с.
8. Стулова Г. П. Хоровой класс. (Теория и практика вокальной работы в дет. хоре): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 "Музыка". Москва: Просвещение, 1988. 126 с.

**ПРОБЛЕМА ВИПРАВЛЕННЯ ВАД У ПОСТАВІ**

**НА ЗАНЯТТЯХ З ПАРТЕРНОЇ ГІМНАСТИКИ**

**В КОНТЕКСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Олещенко Є. М.**

*У статті розкрито роль партерної гімнастики у формуванні фізично розвинутої особистості. Даються методичні поради щодо виправлення вад постави.*

***Ключові слова:*** *партерна гімнастика, партерний тренаж, постава, фізичний розвиток.*

Стан здоров’я підростаючого покоління сьогодні є найважливішим показником благополуччя суспільства і держави, що відображає не тільки справжню ситуацію, але і дає точний прогноз на майбутнє.

У цьому контексті важливим ресурсом є хореографічна освіта. Використання різноманітних рухів для оздоровлення молоді є одним з основних методів корекції здоров’я. Правильно організовані заняття танцями та партерною гімнастикою вдосконалюють пластику людини, розвивають музичний слух і почуття ритму, тренують та загартовують всі функціональні системи організму [3, с. 4].

Саме від оптимального рухового режиму залежить правильний фізичний розвиток підростаючого покоління. У численних публікаціях останніх років відзначається тривожна тенденція прогресуючого погір­шення стану здоров’я молоді. Практично всі автори зазначають збільшен­ня числа молодих людей, що мають вади у фізичному розвитку. І причиною цього є значне зменшення їх рухової активності. Досить часто навіть у дорослому віці спостерігається значне відхилення від правильної постави, що характеризується викривленням хребта.

Формування постави людини починається у шестимісячному віці, коли малюк починає сидіти. І процес формування триває до 24-річного віку. Особливо проблемними у правильному формуванні постави є шкільні роки. Проте винятком є ті діти, які з юних років займаються танцями або водними видами спорту [2, с. 17].

Поставалюдини – це положення тіла в різних статичних позах і особливості роботи м’язів під час ходьби і виконанні різних рухів. У дошкільному віці постава у дітей ще стійка та з віком вона продовжує формуватися і набувати індивідуальних особливостей. Порушення постави саме по собі не є хворобою, але воно створює умови для захворювання не тільки хребта, але і внутрішніх органів; це патологічний стан, при якому порушено правильне положення тіла людини щодо осі хребетного стовпа. На його тлі знижується рухливість грудної клітки, погіршується амортизаційна функція хребта, порушується діяльність центральної нервової, серцево-судинної та дихальної систем [4, с. 215].

До патологічних форм спини, які зустрічаються у молодих людей відносяться ***асиметрія лопаток*** (незначний сколіоз); ***сідловидна спина*** (лордоз) та ***сутулість*** (кіфоз).

Ці вказані дефекти в поставі виникають, як правило, в ослаблених людей, які не займаються фізичними вправами, а іноді із-за поганих звичок: ходити та стояти абияк, з опущеною головою, сидіти сутулячись тощо. Всі незначні відхилення від правильної постави досить легко можна виправити засобами хореографії та партерної гімнастики. І чим раніше почати виправляти вади у поставі дитини, тим більший ефект від занять [3, с. 31].

Скелет людини у дитячому віці містить значну кількість хрящової тканини, суглоби їх дуже рухливі, зв’язковий апарат легко розтягується. З метою профілактики і виправлення вад постави слід виконувати вправи для м’язів плечового поясу, спини і живота, що сприяють утворенню міцного "м’язового корсету", який утримує тіло в правильному положенні.

Для формування правильної постави особливе значення має рівномірний розвиток всіх груп м’язів, а також уміння людини керувати рухами всіх частин тіла. Людина, яка має той чи інший недолік у поставі, за вимогою педагога або за власним бажанням може прийняти правильну поставу та зберігати її на деякий час, шляхом напруження м’язів. Саме ця властивість приймати позу, що відповідає правильній поставі і повинна бути в основі роботи з виправлення дефектів опорно-рухової системи організму. Необхідно виробити звичку завжди триматися випрямлено, з дещо піднятою головою, розгорнутими плечима та підтягнутим животом. Досягти цього допомагають регулярні хореографічні заняття, вправи класичного екзерсису, вправи на рівновагу, вправи партерної гімнастики тощо [1, с. 32].

На заняття до хореографічних гуртків приходять діти та молодь з різними фізичними даними: у когось добре розвинутий гомілковостопний суглоб, гарний підйом, великий крок, але слабка спина; в іншого довге ахілове сухожилля, але важкий стрибок тощо. Деякі взагалі з фізичними відхиленнями, які прийшли у хореографічні колективи за порадою лікарів і для яких потрібний окремий підхід, вправи, програми.

Введення ***партерної гімнастики*** в систему хореографічних занять сприяє досягненню головної мети всього навчально-виховного процесу хореографічного колективу – формування творчої, гармонійної, фізично розвинутої особистості майбутнього танцівника.

Партерна гімнастика являє собою сукупність фізичних вправ на підлозі, спеціально підібраних і орієнтованих на загальний розвиток організму людини. Створена на основі багатовікового досвіду та досягнень сучасної науки в галузі фізичного виховання вона має велике оздоровчо-гігієнічне значення.

Один із відомих мислителів древнього світу Плутарх, оцінюючи оздоровче значення гімнастики, називав її цілющою частиною медицини. Фізичні вправи в оздоровчих цілях використовувалися впродовж багатьох тисячоліть. По мірі розвитку суспільства та наукових знань про практику фізичного виховання, почали виникати абстрактні рухи, об’єднані у вправи партерного екзерсису, які благотворно впливають на всі ланцюжки рухового апарату людини, на всі групи м’язів та системи органів. Не випадково люди, що регулярно займаються партерною гімнастикою, вирізняються рівномірним розвитком мускулатури, гарною поставою та вправними рухами.

Перед використанням партерної гімнастики з метою виправлення певних вад у поставі визначаються завдання фізичних вправ, підбираються засоби для вирішення цих завдань. Кожна фізична вправа, яка використовується в партерній гімнастиці, справляє профілактичний, відновлювальний, підтримуючий вплив на організм та тіло людини.

Методика використання рухів партерної гімнастики базується на загально-педагогічних принципах: ***наочності,* *доступності,* *інди­відуаль­ного******підходу,* *комбінаторності*** (вправа включає декілька рухів, спрямованих на різні групи м’язів), ***поступовості****.*

Велике значення має щільність та системність занять. Оскільки структура хореографічного заняття містить обов’язковий розігрів всіх м’язів та зв’язок по колу чи на середині залу, вправи партерної гімнастики мають займати близько 30 хвилин (з урахуванням фізичних можливостей вихованців). Ефективність від партерної гімнастики можлива лише при активному відношенні молодої людини до занять.

Враховуючи типи порушення постави, педагог-хореограф інди­відуально підбирає спеціальні тренувальні вправи для зміцнення чи розтягування м’язів, для збільшення рухливості хребтового стовпа:

**Вправа 1.** У положенні лежачи на спині, голова на підлозі, руки витягнуті вздовж тулуба. Підняти дві ноги вгору (не згинаючи коліна) і виконувати "ножиці" (8–16 раз). Повернутися у висхідне положення. Повторити всю вправу у помірному темпі 6–8 разів. Слідкувати, щоб під час підйому й опускання ніг поперек був міцно притиснутий до підлоги.

**Вправа 2.** У положенні лежачи на спині, голова на підлозі, руки витягнуті вздовж тулуба. Підняти ноги вгору, трохи зігнувши в колінах. Виконувати рухи, імітуючи їзду на велосипеді. Зробити 16 разів і повернутися у висхідне положення. Повторити всю вправу спочатку ще 4–5 разів. Слідкувати, щоб поперек міцно притискався до підлоги.

**Вправа 3.** Лежачи на спині, голова на підлозі, руки витягнуті вздовж тулуба. Виконати прогин, відірвавши спину від підлоги, опираючись на плечі, лікті, таз та рівні ноги. Утримувати позу кілька секунд і повернутися у висхідне положення. Повторити всю вправу 6–8 разів.

**Вправа 4.** Лежачи на животі, руки зафіксувати у положенні "замок" на потилиці. Піднімати верхню частину тулуба; у верхній точці зафіксувати положення. Повернутися у висхідне положення. Вправу повторити 6–8 разів.

**Вправа 5.** Лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях лежать під головою, покласти на них лоб. Піднімати над підлогою ноги; у верхній точці зафік­сувати положення на декілька секунд. Повернутися у висхідне положення. Вправу повторити 6–8 разів.

**Вправа 6.** Лежачи на животі, руки зігнуті в ліктях лежать ледь перед собою. Піднімати верхню частину тулуба, розкриваючи руки в боки. Повернутися у висхідне положення. Повторити вправу 10–14 разів.

**Вправа 7.** Лежачи на животі, долоні стоять поряд з корпусом, лікті зігнуті. Спираючись на руки, відірвати корпус від підлоги і прогнутися назад; ноги зігнути в колінах і намагатися торкнутися ступнями голови. Зафіксувати положення "рибки" (дехто називає положення "коробочка") і повернутися у висхідне положення. Вправу повторити 6–8 разів.

**Вправа 8.** Стоячи у положенні "кицька", спина рівна, погляд ледь перед собою. Округлювати і прогинати спину у помірному темпі, фіксуючи кожне положення. Вправу виконувати 8–10 разів.

**Вправа 9.** Стоячи у положенні "кицька", спина рівна, погляд ледь перед собою. Піднімати одночасно протилежні руки та ноги, фіксуючи положення у верхній точці. Вправу виконувати 10–14 разів [4, с. 321].

Педагогу під час заняття слід пояснити і продемонструвати вихо­ванцям як правильно дихати під час подібних вправ. Короткий і різкий видих "на зусилля" допомагає максимально напружити м’язи, особливо черевного пресу і якісніше виконати вправу. Якщо вправа містить у собі елемент розтягування, то видих має бути довгим, даючи можливість м’язам розсла­битись і почати витягуватися у довжину. Викладач має донести до присутніх на занятті, що короткий і різкий видих скорочує м’язи, а довгий, спокійний – розслабляє. Поступово учасники групи самі навчаться керувати своїм диханням під час різноманітних вправ партерної гімнастики.

При наполегливій та цілеспрямованій роботі нестійкі та слабо виражені зрушення у поставі піддаються виправленню. Якщо ж вади по­ста­ви фіксовані, виражені різко, то у цьому випадку необхідне лікування.

Окрім стрункої постави, велике значення для танцівника має форма його ніг. Значним недоліком вважається викривлення гомілок, які характеризуються порушенням правильного контуру ніг. Як відхилення розглядаються ***О-подібні* та *Х-подібні*** ноги.

Якщо ноги торкаються одна одної лише в верхній частині стегон та в зоні колінних суглобів, то такі ноги називають Х-подібними. Якщо, навпаки, при зімкнутих гомілковостопних суглобах коліна розходяться, то такі ноги вважають О-подібними. Відстань більше 5 сантиметрів і в тому і в іншому випадку вказує на значний ступінь відхилення від норми. Деякі форми Х та О-подібних ніг можна виправити шляхом застосування спеціальних тренувальних вправ на заняттях з партерної гімнастики.

При Х-подібних ногах всі вправи партерної гімнастики мають бути спрямованими на розтягування зв’язок у тазостегновому суглобі. Вправи виконуються з ледь розслабленими ногами. Однією із особливо ефективних корегуючих вправ є вправа "циркуль". Необхідно лягти на спину (або сидячи на підлозі) та витягнути ноги. На рахунок "1, 2" легко розкрити ноги "циркулем" у різні боки; коліна тримати ледь зігнутими. На рахунок "3, 4" повільно повертати ноги у висхідне положення, зосере­дивши увагу на тому, щоб у першу чергу намагатися з’єднати гомілки та ступні. До останнього не зводити ноги у внутрішній частині ніг тазостегнового поясу. Повторювати рух стільки, скільки буде доречним з точки зору педагога.

При О-подібних ногах необхідно розтягувати підколінні зв’язки ніг. Як варіант, також можна використати вправу "циркуль", але кардинально змінити прийом виконання. На цей раз ноги треба розкривати повільно, починаючи зі ступнів, потім гомілок, намагаючись якомога довше утриму­вати стягненими стегна та коліна ніг. Повертаючись у висхідне положення, першими з’єднати коліна.

Значним недоліком вважається ***плоскостопість,*** при якій проти­показані заняття класичним танцем. Плоскостопість досить часто супроводжується больовими відчуттями, особливо під час тривалого ходіння або при виконанні фізичних вправ, які пов’язані зі значним навантаженням на нижні кінцівки (біг, стрибки). Болі при сплощеній ступні можуть виникати і після фізичних тренувань на жорсткому ґрунті, внаслідок перевантаження м’язів склепіння ступні. В таких випадках можна порадити на деякий час, до зникнення больових відчуттів зменшити навантаження або взагалі припинити заняття; а також вкладати в обув спеціальну прокладку (супінатор), що підтримує склепіння ступні.

Треба мати на увазі, що хоча заняття хореографією, фізичними вправами та спортом загалом поліпшують стан склепіння ступні, деякі види спорту, особливо пов’язані з інтенсивними статичними наванта­женнями (важка атлетика, гребля, санний спорт тощо) призводять до сплощення ступні. Те ж саме може стосуватися і занять класичним тан­цем. Вводячи у партерну гімнастику спеціальні корегуючі вправи, можна виправити деформацію стегон, зменшивши наявне сплощення склепіння ступні [3, с. 65].

Спеціальні вправи рекомендується виконувати у відповідному положенні сидячи або лежачи. Доцільно виключити нераціональне положення стоячи, особливо у виворітному положенні, коли сила ваги діє на внутрішню частину ноги. Але можна використовувати спеціальні варіанти ходи: на носках, на п’ятках, на зовнішньому ребрі ступні.

Дуже доречними у випадку плоскостопості можуть бути вправи з предметами: захоплення пальцями ніг кульок, олівців та їх перекидання, прокатування підошвами паличок та валиків тощо. Гарною є вправа, при якій, сидячи на підлозі, танцівник почергово скорочує та натягує носочки ступні; зігнувши ноги і спираючись ступнями об підлогу, розводить п’ятки в боки; ковзає однією ступнею по гомілці іншої; згинає та розгинає пальці ніг; сидячи "по-турецьки", спирається на долоні та зовнішню частину ступні і ледь піднімається над підлогою тощо.

Отже, партерна гімнастика займає значне місце у формуванні правильної постави вихованців, виворітності ніг, гнучкості, еластичності м’язів та зв’язок, виправленню вад у поставі. Вона сприяє зміцненню здоров’я, загартуванню організму формуванню життєво необхідних рухових навичок. Вправи партерного тренажу готують м’язи і суглоби до занять класичним, народно-сценічним, сучасним танцям, що вимагають від танцівника високого фізичного напруження.

**Література**

1. Барышникова Т. Азбука хореографи. Москва: Айрис-Пресс, 1999. 204 с.
2. Гальперин С. Н. Анатомия и физиология человека (возрастные осо­­бенности с основами школьной гигиены). Москва: Педагогика, 1974. 274 с.
3. Горських Ю. В. Гімнастика в хореографії: навч. посіб. для студентів-хореографів. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 92 с.
4. Смирнова Л. А. Общеразвивающие гимнастические упражнения. Методика обучения: учеб. пособие. Минск: Белорусская наука, 1998. 557 с.

**РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-БАЯНІСТА У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Раструба А. І.**

*Автором статті розглядається проблема формування професій­них якостей концертмейстера, серед яких виокремлюється такі, як музичний слух, почуття ритму, артистизм, образне мислення, фантазія тощо. Охарактеризовані етапи художньо-творчої роботи концертмейстера-баяніста.*

***Ключові слова:*** *концертмейстер, концертмейстер-баяніст, про­фесійні якості, психолого-педагогічні якості, професійні компе­тентності.*

Спрямованість сучасних тенденцій освітнього простору на форму­ван­ня творчої особистості, спроможної здійснювати продуктивну профе­сійну діяльність на високому загальнокультурному та фаховому рівнях, ставить в галузі музичної освіти важливі завдання як перед викладачами, так і перед концертмейстерами.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов’язаною з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціону­ванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, психо­логії, педагогіки, музикознавства.

Різні сфери музичного життя охоплює саме така спеціальність як концертмейстер-баяніст. Без концертмейстера неможлива робота ані хореографічних колективів, ані народних хорів, ані сільських клубів культури тощо. Але ця професія не придбала ще того престижу, якого вона заслуговує. Слово "концертмейстер" мало хто асоціює з поняттям "артист", "художник".

Мистецтво акомпа­нементу і питань концертмейстерської діяльності баяніста не є поширеною проблемою у дослідженнях науковців. Хоча існують базові праці, присвячені різнобічній методичній сфері гри на баяні (М. Давидов, А. Душний, Ф. Ліпс, В. Максимов, А. Семешко, С. Фролов та ін.), навчанню народному танцю (Г. Богданов, В. Верховинець, А. Гуме­нюк, Г. Гусєв та ін.). Проте питання щодо специфіки діяльності концертмей­стера-баяніста, формування його професійних та психолого-педагогічних якостей тощо не дістало належного висвітлення. Хоча в другій половині ХХ століття помітно зростає інтерес дослідників до наукового осмислення баянного мистецтва в педагогічному (І. Алексєєв, Ю. Акімов, Ю. Бай, В. Бєляков, М. Давидов, Ю. Єгоров, Л. Колесов, В. Ку­зов­лєв, А. Полєтаєв, М. Різоль, В. Самітов, В. Семенов, Г. Статівкін, В. Шаров, Г. Шахов, В. Чабанов, Ю. Яс­трєбов та ін.), мистецтвознавчому (М. Давидов, В. Зав’ялов, Д. Ку­желєв, Ф. Ліпс, А. Мірек, А. Черноіваненко та ін.) та історичному аспектах (А. Басурманов, Є. Іванов, Ю. Максимов, В. Ново­жи­лов, Л. Стасенко та ін.). Окреслення важливості цього питання знаходимо також у монографії А. Гуменюк – "Народне хореографічне мистецтво України" (1963). Чимало цінного матеріалу, в тому числі прак­тичних порад концертмейстерам, міститься в його підручнику "Українські народні танці" (розділ "Класифікаційна характеристика українських народ­них танців").

Тому сучасні тенденції вітчизняного науково-методичного сере­довища зумовлюють потребу у подальшій підготовці методичних розро­бок, підручників, які максимально допомогли б у практичній діяльності фахівця та формуванню його професійних компетентностей.

За цих обставин, метоюроботи є теоретичний розгляд та аналіз проблеми формування професійних та психолого-педагогічних якостей концертмейстера-баяніста.

У контексті нашої роботи вбачається важливим визначити, хто такий концертмейстер. Часто в педагогічній літературі зустрічається тотожність між поняттями "концертмейстер" та "акомпаніатор", хоча ці терміни відрізняються своєю функцією. У музичному енциклопедичному словнику зазначається, що акомпаніатор (від франц. аkkompagner – супроводжу­вати) – це музикант, який виконує партію супроводу солісту; концертмей­стер (від нім. konzertmeister – майстер концерту) – музикант, що допомагає солістам, ансамблю тощо, розучити партію, тобто він виконує значно більшу роль ніж акомпаніатор, бо окрім знань власної професії має володіти ще й педагогічними навичками [3, с. 4]. Тому принагідно зазна­чити, що в діяльності концерт­мейстера поєднуються творчі, педагогічні та психологічні функції, які дуже важко розмежувати одну від одної в навчальних, концертних та конкурсних ситуаціях.

У науковій літературі досить поширеною є тенденція до словоспо­лучення концертмейстер-піаніст, а от в народному мистецтві (баянному) застосовують термін акомпаніатор. На нашу думку, це дещо знижує значущості професійності фахівця і є не справедливою по відношенню до його творчої роботи, особливо у класі хореографії. Тому нам вбачається логічним практикувати саме термін "концертмейстер-баяніст".

Якими ж особливостями професійної діяльності має володіти музикант-концертмейстер? У музичному середовищі існує певний стерео­тип, що гра "під соліста чи ансамбль" не вимагає великої майстер­ності та професійності, але це досить оманливо. Бо у більшій мірі саме від май­стер­ності концертмейстера залежить творчий стан соліста чи колективу.

Головною якістю концертмейстера-баяніста є загальна музична обдарованість, яка включає наявність музичного слуху, почуття ритму, артистизм, образне мислення, фантазію, здатність виділяти більш вагоме від другорядного. Поряд із цими якостями великого ґатунку набувають мобільність, швидкість, активність у професійній діяльності фахівця [1, с. 5]. Особливістю такої творчої роботи є також її реально існуюча багатовимірність, яка зумовлює необхідність рішення різноманітних творчих завдань, пов’язаних із музичним виконанням.

Загалом навчитися добре акомпанувати не менш важко, аніж навчитися добре грати на інструменті. Поганий баяніст ніколи не стане гарним концертмейстером, утім гарний виконавець не завжди може бути професіоналом-концертмейстером, доки не засвоїть закони ансамблевих співвідношень, не розвине в собі почуття чуйності до партнера (партне­рів), не відчує нерозривність та взаємодію між мистецтвом виконання сольної партії (чи колективної) та акомпанементу.

За цих обставин слід виокремити у творчій діяльності концерт­мейстера-баяніста дві важливі складові, які взаємообумовлені між собою: робочий процес та концертне виконання.

Тож логічно розділити робочий процес на чотири етапи. Перший – це робота над творами в цілому. Завданнями цього етапу є грамотне оформлення заняття в різних танцювальних жанрах і на різному ступені навчання; знання хореографічних термінів, що дозволяє правильно добирати репертуар до вправ; узгодження різних фізичних та артистичних здібностей студентів-хореографів із мелодією, що супроводжує. Профе­сіоналізм концертмейстера у більшості випадків залежить від його музикальності, яка виступає як складна інтегральна система, куди вхо­дять: музичний слух, музична пам’ять, емоційно-вольові якості виконавця, музичне мислення та уява, почуття ритму.

Другий етап – це індивідуальна робота над творами, яка вміщує: роботу над різновидами динаміки і характеру виконання, відпрацювання ритмічних побудов і їх особливостей, техніки звукоутворення, штрихову палітру, застосування знань специфіки звучання мелодій характерних для тієї чи іншої народності, віртуозність. Третій – це початкова робота з колективом. Вона припускає точне знання нотного репертуару, сумісність музично-виконавських дій, наявність інтуїції, знання хореографічних рухів. Ритм і нотна фактура на початковому етапі мають бути простими, доступними. І лише з удосконаленням комбінацій і рухів музичний і ритмічний матеріал треба удосконалювати. Постійна увага та зосе­редженість на даному етапі мають бути у рівній мірі як концертмейстера, так і студентів-хореографів. Четвертий – це репетиційне виконання танцю в цілому: поєднання рухів із музичним супроводом. Головною метою цього етапу є єдиний музично-художній образ виконавців на основі дуальної співпраці педагога-хореографа та концертмейстера. Музичний супровід має бути чітким і професійно оформленим, на основі творчого підходу та власної інтерпретації.

До складової концертного виконання (екзаменаційне заняття) – відноситься підсумок усієї роботи концертмейстера та хореографів (чи солістів) за певний період часу. Головною метою тут є, власне, показ сценічного виконання танцювальної (сольної) постановки. При цьому концертмейстеру-баяністу необхідно мобілізувати духовні та фізичні сили, мати відповідне внутрішнє налаштування, застосувати вміння триматися у специфічному середовищі, любити виконавську майстерність та проявляти інтерес до неї, збагачувати власний репертуар, пропагувати своє мистецтво.

Концертмейстер-баяніст у своїй творчій діяльності має володіти, окрім професійних якостей, ще й низкою психолого-педагогічних, які віді­гра­ють суттєву роль у його роботі [2, с. 6]. Враховуючи вищезазначене, можемо констатувати, що до професійних якостей відносяться: володіння інстру­ментом, навички читання з аркуша, вміння імпровізувати, підбирати за слухом тощо. До числа психолого-педагогічних відносяться: увага та пам’ять, мобільність реакції, витримка та воля, комунікабельність, педаго­гіч­ний такт та чуйність. Принагідно зупинитися більш детально на деяких із них.

Так, увага концертмейстера займає вагому нішу серед психологічних якостей фахівця, оскільки характеризується багатоплановістю: одно­час­ний розподіл уваги між двома своїми руками та рухами чи співом студентів; слухова увага зосереджується на звуковому та ритмічному балансі (що є основою ансамблевого музикування); ансамблева увага слідкує за єдністю між учасниками виконання та ритмічною структурою твору, що супроводжується. Це вимагає від концертмейстера величезної затрати фізичних та духовних сил.

Наступними важливими психологічними якостями є мобільність, швидкість та активність реакції. Наявність яких допомагає фахівцю не зупиняти музичний матеріал під час концертного виконання, у випадку якщо студенти збилися тощо. Як наслідок, учні, при виразній грі концерт­мейстера-баяніста, зможуть набути впевненість, психологічну, потім і м’язову свободу. Воля та самовладання дає можливість виконавцю не зважати на власні огріхи у виконанні.

Отже, у практичній діяльності концертмейстера-баяніста вагому роль відграють його професійні та психолого-педагогічні якості. Адже висока працездатність, добра пам’ять й витримка, воля, педагогічний такт і чуйність, наявність музично-виконавських навичок, відмінного музичного слуху, володіння ансамблевою технікою, знання основ хореографічного мистецтва формують щаблі професійного зростання педагога.

**Література**

1. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Академия, 2002. 192 с.
2. Музыкальное исполнительство и современность: сб. ст. / сост. М. А. Смирнов. Вып. 1. Москва: Музыка, 1988. 318 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / ред. Г. В. Келдыш. Изд. 2-е. Москва: Большая советская энциклопедия, 1998.
4. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 1999. Т. 3. 927 с.
5. О работе концертмейстера: учеб. пособ. / ред.-сост. М. А. Смир­нов. Москва: Музыка, 1974. 159 с.
6. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. Москва: Музыка, 1996. 207 с.

**ТЕХНОЛОГІЯ ТА ПСИХОТЕХНІКА РОБОТИ**

**НАД ХОРОВОЮ ПАРТИТУРОЮ**

**Раструба Т. В., Дьомочка А. О.**

*У статті розглянуті етапи самостійної роботи над партитурою. Загострено увагу на технологічних та психотехнічних аспектах.*

***Ключові слова:*** *етапи роботи, підходи, технологія, психотехніка.*

У виконавській практиці музиканта-диригента проблема ставлення до нотного тексту є досить важливим фактором. Вона також актуальна й в умовах навчально-освітнього процесу як основа, що формує уявлення про характер композиції будь-якого здобутку. Оскільки виконання музич­ного твору – це лише підсумок тієї величезної роботи, яку виконують музиканти в процесі його вивчення, то від ознайомлення з новим твором до моменту його концертного виконання лежить довгий шлях вивчення, пошуку, "вживлення" в образний лад твору тощо.

Сьогодні в теорії та практиці мистецької освіти накопичено досить значний досвід, який покладено в основу підготовки диригентів. До цього доробку відносяться праці Л. Андреєва, Г. Дмитревського, О. Єгорова, С. Казачкова, М. Канерштейна, М. Колесси, Г. Макаренка, К. Птиці, В. Рож­ка, П. Чеснокова та ін. Тому мета нашої роботи полягає у висвіт­лен­ні технологічних та психотехнічних засад самостійної роботи диригента над партитурою.

Аналіз науково-методичних джерел дозволив нам зробити висновок, що одним з основних підходів в інструментально-виконавській підготовці диригентів є: *технічний*, або віртуозний підхід, для якого є вирішальним технічний розвиток музиканта-виконавця, а також *психотехнічний*, для якого характерним є дослідження ролі психіки у формуванні техніки. У цьому сенсі М. Канерштейн підкреслює необхідність поєднання цих підходів у самостійній роботі над партитурою музичних творів. Автор переконує у важливості донесення основної ідеї твору слухачам, котра може розкритися диригентом, а це і визначить сутність роботи над партитурою [5, с. 177].

Провідні диригенти-практики [1; 2; 3; 4; 5] переконують, що музичний твір для диригента є не просто нотним і поетичним текстом, не абстрактною схемою, а самою музикою, яка повинна бути "оживлена" ним. Багато музикантів, які ретельно розбирали музичні твори, визнають, що, вивчені та усвідомлені в найдрібніших деталях, ці твори стають для них ще ближчими. Не випадково такі видатні диригенти, як Г. Бюлов, Ф. Бузоні, А. Корто, Ф. Вейнгартнер, М. Рождєствєнський, Е. Свєтланов, Г. Дмітревський, В. Соколов та ін., є авторами багатьох аналітичних розробок анотацій музичних творів. Це дає нам підстави стверджувати, що робота диригента над партитурою має починатися зі знайомства з твором, коли виникає перша ідея виконання, ескіз задуму, перцептивний образ.

Звичайно на *першому етапі* вивчення диригент програє партитуру на інструменті, що дає можливість дещо узагальнено уявити твір, його характер, зміст, стиль тощо. Погоджуючись з думкою Г. Макаренко, що початкові враження від музики породжують ступінь активності власного відношення та уявлення про твір [7], можемо резюмувати, що на цій основі зароджується ідея виконання, етюд задуму, "робоча гіпотеза".

Отже, робота над твором починається із загального знайомства з ним, де основним завданням є створення першого враження від музич­ного й поетичного тексту, що дозволяє відчути ступінь виразності музики й слова.

*Другим етапом* вивчення партитури має бути ознайомлення з мистецтвознавчою літературою, що прямо або опосередковано торка­ється даного музичного твору та його автора. Це відомості про епоху та художнє середовище, у якому жив і працював композитор; основні етапи його життя; особливості його творчості тощо. Правильне розуміння завдань початкового етапу роботи над партитурою забезпечує більш глибокі й повні знання у подальшій роботі [1].

*Третій етап* складається з музично-теоретичного аналізу, який містить: музично-тематичний розбір твору й встановлення зв’язку між музичним і літературним текстами; розбір його музичної форми; ладо­тонального плану, метру і ритму; визначення темпу або темпів; докладне знайомство з його гармонічною фактурою й голосоведінням; установ­лення наявності цезур між музичними фразами тощо.

*Четвертий етап* характеризується вокально-хоровим аналізом: вивчення вокальних особливостей кожної партії (обсяг, діапазон, теситура, ступінь використання кожного голосу, труднощі інтонування з інтервальної або ритмічної сторони); перевірка фразування з боку подиху (відмітити потрібні позначення в голосах партитури); розбір літературного тексту з боку його вокальності й дикції; визначення типу ансамблю між хоровими партіями як з технічної (теситурні умови), так і з музичної (значення партії по музично-тематичному матеріалу) точки зору тощо. Загалом певна музична партитура має бути розібрана настільки докладно, щоб були передбачені всі її вокально-хорові особливості [4].

*П’ятий етап* містить диригентське освоєння хорової партитури, оскільки роль диригентського показу надзвичайно важлива на всіх етапах розучування партитури і зростає в міру вивчення тексту хорового твору. На даному етапі необхідно не тільки освоїти диригентську схему й певні види ауфтактів, а знайти характер диригентського жесту, спираючись на попередні знання [2].

*Шостий етап* передбачає підготовку до репетиційної діяльності, тобто створення так званого робочого виконавського плану, планування вокально-хорової роботи й організації репетиційного часу. Для успішного його проведення спочатку необхідно виявити вокально-хорові труднощі в партитурі, які вимагають особливої уваги в процесі розучування музичного твору. Далі слід перейти до створення "робочої партитури" – хорової партитури, у яку внесені всі виявлені в результаті цілісного аналізу відомості (відзначені вокально-хорові труднощі, проставлені такти або цифри для координованої роботи диригента й хористів) [3; 6]. Підкрес­лимо, що для малодосвідчених хормейстерів наявність "робочої партитури" має особливе значення.

І завершальним етапом всієї попередньої самостійної роботи диригента над партитурою є складання "репетиційного плану" [3, с. 34]. Він містить у собі: визначення основних завдань у роботі з хором над розучуванням твору, врахування проблемних моментів, знаходження доцільних репетиційних прийомів, що сприяють ефективності репетиції, врахування рівня й технічних можливостей хору.

Отже, найбільш важлива частина самостійної роботи диригента – це попередня робота над музичним твором, яка проводиться до зустрічі з колективом виконавців, яка містить у собі шість основних етапів.

Поряд з початковими етапами вивчення партитури С. Казачков виокремлює три його рівні: *елементарний* аналіз, *фрагментарний* аналіз і *цілісне уявлення*, які взаємопов’язані між собою [4, с. 98]. Після всебіч­ного й ретельного вивчення і аналізу музичної партитури, як наголошує автор, диригент може приступити до її розучування з хоровим колективом.

Даний вид роботи теж розмежовується на кілька щаблів: *розспі­вування хору*, *розучування хорової партитури з хором*, *художнє або заключне виконання*. Так, розспівування хору допоможе підготувати голосовий апарат співаків, налаштувати хор на мелодичний та гармоніч­ний лад, ансамблевий спів (унісонний, тембровий) тощо. Зазвичай розспіву­вання проводиться перед початком репетиції (10–15 хвилин), бажано в режимі *a cappella* або при мінімальній підтримці інструмента.

Репетиційний режим, форми й методи репетиційної роботи з хором можуть бути найрізноманітнішими й вибираються залежно від особли­востей досліджуваного репертуару, від індивідуальності й кваліфікації диригента, від умов праці хорового колективу, від рівня підготовки даного хору й інших обставин. Для організації системної репетиційної роботи над хоровими творами хормейстеру необхідно знати наступну класифікацію хорових репетицій: *по складу виконавців* (репетиції по голосах хорових партій – сопрано, альти, тенори, баси; репетиції по групах – жіночий склад, чоловічий склад або перші голоси, другі голоси; зведені репетиції – загальнохорові, з концертмейстером, з оркестром або іншими складами виконавців); *по етапах роботи над репертуаром* (репетиції поперед­нього розбору – знайомство з твором, читання з аркуша, первинний аналіз; репетиції детальної роботи над твором; репетиції по "вспівуванню" хорового твору; *по характеру діяльності* (робочі; прогонні; генеральні).

У свою чергу весь репетиційний процес умовно ділиться на наступні фази репетиційної роботи: *ескізна або початкова фаза*, тобто загальне ознайомлення хорового колективу з твором (загальна коротка інформація про твір, авторів; виконання хорової партитури на фортепіано самим диригентом або аудіо-демонстрація; "читання з аркуша" усім хоровим колективом 1–2 рази). Таким шляхом хоровий колектив одержує первинне уявлення про твір.

*Друга фаза* – технологічна або підготовча фаза, тобто робота з вивчення хорової фактури (сольфеджування по хорових партіях, зокрема за наявності в партитурі *dіvіsі* кожна партія сольфеджується окремо; загальнохорове сольфеджування твору; вивчення хорової партитури з поетичним текстом). На даному етапі диригенту слід звертати увагу на правильне однакове звукоутворення, за тембровою злитістю кожної хорової партії, стежити за ясністю вимови як окремих звуків, так і складів, і цілих текстових фраз. Паралельно із цією роботою здійснюється робота з вирівнювання загальної звучності, згладжування регістрів, відпрацьо­вуються моменти співочої атаки й штрихів, динаміки, музичного фразу­вання, робота з регулювання співочого подиху кожної партії.

Третя художня або *заключна фаза,* тобто приведення всіх елементів у єдину загальнохорову звучність, регулюючи її в співвідношенні з виконавським задумом. На цьому етапі диригент працює над усіма видами хорового ансамблю (метроритмічним, темповим, динамічним, штриховим, тембровим, ансамблем хору й супроводу, ансамблем хору й соліста).

І, нарешті, останнім у роботі з вивчення хорової партитури є гене­ральна репетиція. Це так званий завершальний репетиційний етап, де підводять підсумки, перевіряються досягнуті результати технічної підго­товки й художня зрілість виконання [1]. На заключній репетиції концерт­ного виступу визначається хронометраж кожного твору й усієї програми, затверджується порядок хорових творів у концертній програмі, визнача­ється точне місце розташування хорового колективу й інших виконавців (солістів, концертмейстера, ансамблю, оркестру) на сцені, відпрацьо­вуєть­ся вхід і вихід виконавців.

Отже, основною метою самостійної роботи диригентів над парти­ту­рою є формування навичок цілісного сприйняття хорового твору. Ціліс­ність сприйняття пов’язана з розвитком однієї з першочергових профе­сійних якостей музичного сприйняття диригента-хормейстера. Одномоментне сприйняття цілісносі партитури лежить в основі подальшого професійного втілення художнього образу твору. Саме воно сприяє вибору виконавських засобів вираження, а також здійснення значеннєвої відповідності деталей і цілого твору.

**Література**

1. Бурдин В. С. Работа дирижера над партитурой: уч.-метод. посо­бие для студентов высш. муз. заведений и руководителей уч. оркестров народных инструментов. Пермь, 2016. 132 с.
2. Дмитревский Г. А. Хороведение и управление хором. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1957. 106 с.
3. Дыганова Е. А. Самостоятельная подготовка студентов-музыкан­тов к практической работе с хором: учебно-методическое пособие. Казань: ИФИК(П)ФУ, 2011. 52 с.
4. Казачков С. А. Дирижер хора – артист и педагог. Казань: Казан­ская государственная консерватория, 1998. 308 с.
5. Канерштейн М. М. Вопросы дирижирования. Москва: Музыка, 1972. 256 с.
6. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: куль­ту­ро­логічний аспект інтерпретування: автореф. … канд. мистецтв.. Київ, 1996. 19 с.
7. Макаренко Г. Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри. Київ: Факт, 2005. 328 с.

**РОЗДІЛ IV**

**СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

**В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

**БАЛЕТ "ЛІСОВА ПІСНЯ" М. СКОРУЛЬСЬКОГО ЯК ПРИКЛАД НАЙДАВНІШОГО УКРАЇНСЬКОГО БАЛЕТУ**

**Білан О. В.**

*У статті розкрито одну із сторінок історії становлення україн­ського балету на прикладі "Лісової пісні" М. Скорульського. Пока­зано його значення у вітчизняному та європейському мистецькому просторі.*

***Ключові слова:*** *"Лісова пісня", український балет, хореографічна культура, національний фольклор.*

Великий і славний історичний шлях пройшли крізь століття україн­ський балетний театр та національна народно-сценічна хореографія, які сьогодні є славою і гордістю незалежної України, одним із найважливіших і найбільш пріоритетних напрямків духовного відродження та гуманізації нашого суспільства, конкретним і реальним виявом інтенсивного входження та успішної інтеграції українського мистецтва у європейський та світовий художній процес [3, с. 304].

Своїм корінням історія української хореографічної культури сягає сивої давнини, зокрема до щедрих багатств національного фольклору, що вражають жанровим розмаїттям, неповторністю рухів та композицій, до танцювально-пісенних весняних ігрищ та ліричних дівочих хороводів Київської Русі, до іскрометних героїчних танців відчайдушних козаків і масових видовищ-змагань Запорізької Січі, звідки беруть свій початок славнозвісні "Козачки", "Гопаки" та патріотично-войовнича танцювально-пантомімічна клятва запорожців на освяченій зброї "Гонта" [3, с. 305], а особливо до визначних українських літературних творів відомих письменників та письменниць як наприклад "Лісова пісня" Лесі Українки.

"Лісова пісня" вважається одним із найдавніших українських балетів. Це вистава у трьох діях та 11 картинах композитора Михайла Скоруль­ського за сценарієм, який був написаний його дочкою, балериною Наталією Скорульською. В основі лібрето лежить однойменна драма-феєрія великої української поетеси Лесі Українки.

Автори сценарію поставили собі за мету якомога точно і повно передати зміст твору Лесі Українки, відтворити в музиці і хореографії емоційний колорит, зберегти основні образи і сюжетні ситуації, внутрішню логіку і послідовність драматургічного розвитку, в якому реальне переплі­тається з казковим. Однак, як і будь-який літературний твір, "Лісову пісню" не можна було "перевести" на музично-хореографічну мову без належ­ного врахування законів балетного жанру. Звідси виникли необхідні скорочення низки епізодів і навпаки – розширення інших і навіть введення нових (зокрема, були складені сцени лісових гулянь і весілля Килини і Лукаша) [2, с. 187].

Музика М. Скорульського, за словами музикознавця М. Загайкевич, наділена емоційною наповненістю, соковитими оркестровими барвами. Прониклива мелодійність, ліризм, романтична окриленість – домінуючі властивості партитури балету. У музиці "Лісової пісні" значне місце займа­ють народно-пісенні мотиви. Велику увагу композитор приділив музич­ному фольклору Волині (драма-феєрія Лесі Українки заснована на волинських повір’ях і легендах, народній фантазії).

Балет "Лісова пісня" був завершений М. Скорульським у 1936 році. Його планували поставити на сцені Київського театру опери та балету у найближчий сезон, однак відклали майже на десятиріччя через репресії щодо діячів української культури. Завадила постановці і Друга світова війна. Були й технічні причини – балетна трупа театру на той час ще не була готова до втілення складних філософських ідей, які сповнюють драму поетеси-мислителя. Щоб "втілити в балеті ідеї та образи "Лісової пісні", хореографам необхідно було мати у своєму арсеналі постановку балету "Лілея" (1940), яка узагальнила пошуки національної форми класичної вистави і накреслила принципи реалістичної акторської вираз­ності" [5, с. 11].

Прем’єра "Лісової пісні" у хореографії Сергія Сергеєва і декораціях Олександра Хвостенка відбулася у 1946 році в Київському театрі опери та балету імені Т. Г. Шевченка (нині – Національна опера України імені Т. Г. Шевченка).

Першими виконавцями були Антоніна Васильєва, яка виконувала роль Мавки; Олександр Бердовський – Лукаш; Перелесника танцював Анатолій Бєлов; роль Килини належала Валентині Шехтман; Русалка водяна – Наталія Скорульська, Русалка польова – Євгенія Єршова, Той, хто греблі рве – Микола Апухтін.

А у травні 1958 року відбулася прем’єра нової хореографічної версії балету М. Скорульського "Лісова пісня" у Київському театрі опери та балету ім. Т. Г. Шевченка, яка не сходила з київської сцени майже трид­цять років. За оцінкою українського історика балету Ю. Стані­шевсь­кого, друге сценічне народження "Лісової пісні" поклало початок якісно нового етапу в розвитку українського балетного театру. Провідні партії у ньому виконували кращі українські танцівники: Євгенія Єршова, Олена Пота­пова, Алла Гавриленко, Іраїда Лукашова, Тетяна Таякіна, Раїса Хилько, Людмила Сморгачова, Микола Апухтін, Анатолій Бєлов, Геннадій Баукін, Роберт Клявін, Валерій Ковтун, Сергій Лукін, Валерій Парсегов, Микола Прядченко та ін. [1, с. 10].

Двічі з величезним успіхом постановка була показана в Москві – у листопаді 1960 року на сцені Великого театру СРСР під час Третьої декади української літератури і мистецтва та в грудні 1962 року на сцені Кремлівського палацу з’їздів у дні тріумфальних гастролей київського оперно-балетного колективу [4, с. 161].

Постановка "Лісової пісні" увійшла в золотий фонд досягнень театру. Одностайне схвалення отримало оформлення художника А. Вол­ненко, поетично втіливши красу природи Волині і химерний світ фантастичних сцен балету [4, с. 163].

Поступово прекрасні декорації й костюми персонажів застаріли. Знадобилася кропітка робота із відновлення балету, яке здійснили Марія Левитська і Наталя Кучеря. І у 1991 році, до 120-річчя Лесі Українки, оновлена "Лісова пісня" повернулася на сцену. Хореографію Вронського і Скорульської поновив Віктор Литвинов, усі музичні барви партитури передав оркестр під керуванням Алліна Власенка.

Поетична казковість сюжету, сповненого глибоких філософських узагальнень, нікого не залишає байдужим. Історія кохання Лукаша, простого сільського юнака, наділеного серцем мрійника, і Мавки – фантастичної лісової дівчини, яка уособлює красу життя й природи, перегукується з традиційними сюжетами балетної класики "Сильфідою" і "Жізеллю". Казкові персонажі, навіяні волинськими легендами; чудеса, що переплітаються із правдою глибоких людських почуттів та обива­тельським сприйняттям ситого існування – на такому протиставленні високої мрії і грубої реальності створювалися кращі романтичні твори. Прагнення людини до ідеального не слабшає і в нашу прагматичну добу, тому кінець земного існування романтичного героя сприймається у балеті не як трагедія, а як відхід у світ, де мрія і є єдиною реальністю [5, с. 11].

"Український балет, суворо зберігаючи кращі традиції класичної хореографії, має неповторно своєрідні мистецькі риси, – наголошувала після прем’єри "Лісової пісні" М. Скорульського на сцені Бухарестської опери газета "Вільна Румунія" 11 листопада 1966 року. "Якщо мистецтво англійських артистів з "Ковент-Гардена", які нещодавно були у нас, позначене сухим традиціоналізмом, а кубинський балет залишив нам на пам’ять лише одну "зірку" – Алісію Алонсо, то київський балетний колектив завоював публіку загальним виконавським ентузіазмом, щедрою емоційністю, віртуозною майстерністю, щедрою поетичністю і темпе­раментом. Після першої ж вистави можна стверджувати, що кияни мають свій художній стиль, свій неповторний колорит і свою барвисту, глибоко правдиву й задушевну танцювальну мову" [3, с. 310].

Весь творчий шлях української хореографічної культури від фоль­к­лорних джерел до балетного сьогодення наповнений багатогранними мистецькими пошуками, які вже давно вимагали ґрунтовних наукових узагальнень та аналітичних співставлень з європейськими і світовими художніми процесами.

Як писав видатний англійський теоретик балету і критик Арнольд Лайонел Хаскелл у газеті "Дейлі телеграф": "Танець київських артистів перетворився на сенсацію. Вони злітали в повітря наче на крилах і невимушено оберталися, зависаючи над сценою. Карколомна техніка поєднувалася з акторським темпераментом та молодечим завзяттям. Київський балет – неповторне, унікальне явище! Його мусить побачити вся Європа" [3, с. 308].

**Література**

1. Загайкевич М. Про балет "Лісова пісня". Програма до балету. Київ: Національна опера України ім. Т. Шевченка, 2009. 18 с.
2. Пасютинская В. М. Лесная песня / Балет: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Григорович. Москва: Советская энциклопедия, 1981.  С. 313.
3. Проблеми інтеграції українського хореографічного мистецтва. Проблеми інтеграції українського хореографічного мистецтва у світовий та європейський культурний контекст. Київ, 2005. С. 302–317
4. Станішевський Ю. Український балетний театр. Київ: Музична Україна, 2003. 438с.
5. Тарасенко Л. "Лісова пісня" як бренд українського балету. *Куль­тура*. 2015. № 210. С. 11.

**ВІД МИСТЕЦТВА – ДО СЕБЕ**

**Гроздовська О. Г.**

*У статті висвітлена роль мистецького середовища у ста­нов­ленні особистості. Ніжин представлений як культурно-освіт­ній центр Лівобережної України, в якому не лише працювали й творили видатні вчені, педагоги, композитори, а й закладали міцний фунда­мент духовності своїм вихованцям.*

***Ключові слова:*** *мистецтво, мистецьке середовище, мистецька освіта, виховання, музично-освітні традиції, творча діяльність.*

*"Учитель – це той, хто виховує і викохує нашу зміну,*

*це той, хто вкладає в маленькі голівки наших дітей найвищі*

*ідеали людства, прищеплює їм любов до життя і до праці,*

*прекрасне почуття колективу, честь і мужність,*

*ясність у поглядах, безмежну жадобу до знань".*

*Максим Рильський*

Проблема розвитку особистості була і є предметом багатьох дослі­джень у галузі педагогіки, психології, музичної педагогіки. Загально­відома безцінна роль мистецтва полягає не лише у його розумінні, але й у відчутті свого "Я" через мистецтво, у самовираженні особистості через його пізнання.

Упродовж досить тривалого історичного періоду вагомим культурно-освітнім осередком Чернігівщини є Ніжин, мистецьке середовище якого надає великі можливості для розвитку підростаючого покоління через знайомство з творчістю його митців. Центром розвитку культури, освіти, науки у місті, звичайно, є Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ідеї становлення творчого потенціалу особистості були традицій­ними ще з гоголівських часів: театральні вистави, музичні та поетичні вечори (часто за участю викладачів) створювали атмосферу духовності, знаходження себе через мистецтво. Кожне покоління викла­дацького складу університету вносило свій вклад, свої неповторні індивідуальні риси у процес духовного виховання дітей та дорослих.

Сьогодні неможливо не згадувати своїх викладачів, які власним прикладом професійного та духовного спілкування допомагали нам пізна­вати світ мистецтва та відчувати свою особистість – професора В. В. Ду­бра­віна (світлої йому пам’яті), його соратницю й дружину В. Г. Дубравіну, моїх перших вчителів у Сумському музичному училищі, а потім колег у Ніжинському державному університету імені Ми­коли Гоголя.

Сучасні вчені факультету культури і мистецтв НДУ ім. М. Гоголя підкреслюють багатогранну діяльність подружжя Дубравіних, зазначають їх органічну єдність як вчених, педагогів, фольклористів та музикантів. На думку О. Кавунник, праці В. В. Дубравіна – непересічної особистості й видатного вченого – в музично-інформаційному просторі держави заклали підвалини етнорегіонального вектору національної музичної фолькло­ристики [1, c. 43].

Безцінним зразком духовності для студентів був справжній учитель Анатолій Петрович Лащенко (світлої йому пам’яті) – доктор мистецтво­знавства, [член-кореспондент](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A7%D0%BB%D0%B5%D0%BD-%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82) [Академії мистецтв України](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%8F_%D0%BC%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%86%D1%82%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8). Його невга­мовна творча енергія, любов до студентів, природи, мистецтва, емоційно впливала на нас і ми вчились у нього філософському сприйняттю світу, людяності, його умінню бачити взаємовплив різних видів мистецтв у світі тощо.

І сьогодні продовжую творчі зв’язки з його дружиною – Інесою Олександрівною Лащенко – моїм викладачем по фортепіано, а зараз викладачем Київського коледжу культури та мистецтв. Кожного разу відкриваю її світ у мистецтві та надихаюсь її талантом викладача, органі­затора вечорів (пам’яті Лисенка, Моцарта, Мендельсона, Гете), майстер­ного виконавця музичних творів та власних віршів. У книзі "Он жизнь любил неистово" Інеса Олександрівна згадує про роки роботи з А. П. Ла­щен­ком у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (тоді ще педагогічному інституті): "… нежинский период, пожалуй, был лучшим в нашей самостоятельной жизни. Этому способствовала и сама атмос­фера города и пединститута – бывшего лицея, где учился Николай Васильевич Гоголь, где свято чтили память о нём, где по преданию в старом парке сохранился могучий неохватный дуб, под которым Гоголь писал свои произведения".

Вона підкреслює велику кількість цікавих особистостей, які працю­вали у цьому славетному виші – Лія Тевзадзе, Марія Бровченко, Микола Мельник, Ведда Розен, Костянтин Федотов, Олександр Близнюк, Воло­димир Фищук, Лариса Вишнева, Віктор Устименко, ніжинський компо­зитор Олександр Костін та інші. Кожного з них переповнювало захоплення різними видами мистецтва і це не могло не позначитися на майбутній професійній діяльності тодішніх студентів та їх потребі продовжувати, передавати, заохочувати і своїх учнів до такої цікавої роботи, допомагати їм відкривати ключі до себе через духовне збагачення. Цей ланцюжок спогадів дає нам приклади взаємовпливу особистостей, традицій наступ­ності поколінь духовних творців України, знаходження себе в мистецтві та спілкуванні.

На межі XX–XXI століть у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя з’являються нові особистості, які своїми досягнен­нями в галузі науки та мистецтва продовжили вже сталі традиції. Візитною карткою університету стала творча діяльність видатного музичного педаго­га, відомого в Україні вченого, [доктора педагогічних наук](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D1%85_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA), [профе­сор](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80)а Олександра Яковича Ростовського (світла йому пам’ять).

Коли я вступила до Ніжинського педагогічного інституту ім. М. Гоголя (1967 р.), Олександр Якович вчився вже на 3 курсі. У той час наші викла­дачі займалися більше просвітницько-виконавською діяльністю, вони навчали нас не тільки професійним навичкам, а й таким людським яко­стям, як доброта, любов до людей, пам’ять і вдячність своїм викладачам за той світ відкриття світового й вітчизняного мистецького простору, взаємозбагачення у світовій культурі. В такій атмосфері навчався й Олександр Якович, котрий своєю цілеспрямованістю, працьовитістю впев­нено йшов до своєї мети й став першим на тоді ще музично-педагогічному факультеті кандидатом (дисертація на тему ["Естетичне виховання](https://uk.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%95%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F&action=edit&redlink=1) [підлітків](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%BA) засобами героїчної музики", [1979](https://uk.wikipedia.org/wiki/1979) р.), а згодом і доктором педагогічних наук (дисертація на тему "Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів", 1994 р.). Олександра Яковича ми всі пам’ятаємо як мудрого керівника (спочатку кафедри, а потім факультету), який наполегливо, але спокійно й без зайвого пафосу вирішував усі насущні проблеми; допомагав багатьом викладачам писати перші наукові статті, а згодом став науковим керівником багатьох викладачів факультету.

В особистих бесідах Олександр Якович часто вдячним словом згадував Тамару Михайлівну Цвелих, яка мала великий вплив на його становлення як вченого, Людмилу Олександрівну Хлєбнікову та інших. У його наукових працях дістали розкриття закономірності, принципи і ме­тоди формування музичного сприймання школярів, теоретико-методо­логічні основи керування цим процесом; методичні засади музичного виховання учнів на основі української національної культури та багато інших проблем.

Шлях до себе має багато складових чинників, серед яких людяність педагога, моральна підтримка, живе тепле слово. Яскравим прикладом людяності, професійності, зацікавленості історією вітчизняних музично-освітніх традицій є творча і наукова діяльність засновників та незмінних диригентів хору "Світич", заслужених діячів мистецтв України, професорів кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя Л. Ю. Шумської та Л. В. Костенко. На їх думку, "… творчі контакти, зустрічі, бесіди з видатними хормейстерами сучас­ності – А. Авдієвським, П. Муравським, С. Савчуком завжди нади­хають". Значущість таких контактів, підкреслює Олена Кавунник, "… бо вони змінюють наступність виконавських традицій української хорової школи, її культуровідповідність у контексті популяризації національної світської та духовної народної та академічної хорової музики, її авторів, виконавців професійних, аматорських, дитячих, молодіжних, фольклорних хорових колективів України" [2, с. 18–20].

Продовжуючи вже сталі в Ніжині традиції культурного, професійного та духовного спілкування, міцний фундамент для розвитку творчого потенціалу своїх учнів закладає Ніжинська дитяча хореографічна школа, яка вже 25 років поспіль є потужним осередком культурного і духовного життя міста. Колектив викладачів під керівництвом заслуженого працівника культури України Г. Л. Тимошенко має чималий унікальний інноваційний досвід роботи з дітьми в контексті "знайти себе в мистецтві". Унікальність школи полягає в тому, що учні опановують не лише мистецтво хореографії, але й гру на музичних інструментах (фортепіано, скрипка, баян, шумовий оркестр), вокал, вивчають історію народного костюма тощо.

## У Ніжинській дитячій хореографічній школі існує багаторічний досвід духовного спілкування учнів, викладачів, батьків з митцями України. Головною ідеєю такого спілкування є допомога дітям знаходити шлях до себе, розкривати власні таланти в різних мистецтвах – хореографії, музичному і вокальному виконавстві. Тому вже стало традицією органі­зовувати творчі зустрічі учнів з сучасними композиторами, поетами, художниками, відвідувати музеї, виставки тощо.

## Використання різних форм естетичного впливу на дітей (інди­відуальна робота, бесіди, організація концертів, цікава й зрозуміла для учнів навчальна програма, заохочення до малювання музики тощо) допомагає їм розкриватися, набувати більшого простору для власного самовдосконалення. Творче кредо Ніжинської дитячої хореографічної школи яскраво виражено у створеному батьками гімні:

"Ми в цю школу прийшли – нам усім пощастило.

Тепер ми знаєм, як це – мати крила.

Тепер ми знаєм, як можна творити сміливо.

Нашим дітям, батькам – нам усім пощастило…".

Багато уваги в школі приділяється музейній педагогіці. Так, учні школи часто відвідують Музей-квартиру В. Косенка (м. Київ), де виконують твори українських композиторів, знайомляться з творчістю сучасних композиторів, беруть приклади особисто для себе. У Ніжинській хореографічній школі працює Народний музей українського старовинного костюму та побуту, який у 2018 році став дипломантом обласного конкурсу "Чернігівщина туристична: вибір року 2018" у номінації "Музейний заклад" (почесне 4-те місце серед 10-ти найкращих музеїв Чернігівщини). Нещодавно (за ініціативою директора школи Г. Л. Тимошенко) у стінах навчального закладу відкрився культурно-етнографічний центр "Україн­ська світлиця" – ще одна сучасна інноваційна форма естетичного виховання учнів, яка створює можливість для дітей та дорослих вивчати творчість ніжинських митців та самим брати участь у таких незабутніх зустрічах.

## У школі працює багато випускників Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя, які продовжують традиції духовної педагогічної спадщини та наповнюють її своїми творчими надбаннями. Так, мистецтво хореографії до дітей доносять А. Г. Ганага, О. А. Лисиця, О. О. Даценко, І. В. Яцина; гру на інструментах – Л. В. Бобир, Т. Д. Дяко­ненко, Ю. М. Камінська, І. Є. Колодка; мистецтво співу – І. П. Дяконенко, Т. Д. Евелекова; шумовим оркестром керують М. В. Шматок та В. М. Пам­пура та інші.

## Отже, поєднуючи педагогічну працю з виконавською діяльністю та музейною педагогікою, викладачі Ніжинської дитячої хореографічної школи продовжують традиції духовного спілкування, набуті у стінах Ніжинського державного університету. Їх зусилля спрямовані на доне­сення до вихованців значення взаємовпливу різних культур та видів мистецтва, через опанування якими учні розвиваються, вчаться знаходити себе у мистецтві, самовиражатися через мистецтво.

## Література

Кавунник О. А. Музичний фольклор в житті професора Валентина Дубравіна. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*: матеріали та тези IV міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса, 12–13 жовтня 2018 року). Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018. С. 43–45.

Кавунник О. А. Презентант високого освітнього іміджу. *Музика*. 2018. № 6. С. 18–20.

**СУЧАСНИЙ ТАНЕЦЬ ЯК ФОРМА КОМУНІКАЦІЇ**

**В ХОРЕОГРАФІЧНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ**

**Гузь О. А.**

*У статті висвітлено проблему сучасного танцю в хорео­графіч­ному просторі України як одну із форм комунікації сього­дення.*

***Ключові слова:*** *сучасний танець, комунікація, хореографічний простір, хореографічна діяльність.*

Мистецтво танцю завжди займало важливе місце у житті людини. Ще до того, як наші предки навчилися спілкуватися між собою за допомогою мови, їхнім помічником слугувало власне тіло. У давнину люди вико­ристовували танець як форму комунікації. Для них – це спосіб розширення уявлень про світ. Завдяки танцю вони лікували недугу, знімали напругу, розуміли один одного без слів. Танець впливав на індивідуальну й групову свідомість людей, згуртовував їх, гармонізував життя.

Хореографія – мистецтво комунікативне, адже недаремно науковці різних історичних періодів підкреслюють комунікативну перевагу мистецтва над іншими формами суспільної свідомості. Танець є засобом передачі інформації по невербальним каналам спілкування. Вивчення цього феномену залишається актуальним, оскільки хореографічне мистецтво постійно удосконалюється і розвивається, як, власне, і танцювальна індустрія, яка сьогодні піднімається на новий щабель.

Г. Почепцов розглядає комунікацію як важливий чинник існування суспільства, оскільки, як він вважає – суспільства без спілкування не існує. На його думку, комунікація може виражатися як: а) повідомлення; б) фор­ма зв’язку між двома чи більше індивідами; в) оповіщення інформації за допомогою технічних засобів масової комунікації (газети, радіо, кінема­тограф, телебачення тощо) [7, с. 7].

На думку Н. Бутенко, комунікація – це не спілкування в усьому його комплексі та багатогранності, а лише його складова, яка характеризується як взаємний обмін суб’єктивним досвідом людей, що знаходяться в просторовій близькості, що мають можливість бачити, чути, торкатися один одного, легко здійснювати зворотний зв’язок [3, с. 7].

Жодна людина чи група людей не може існувати без комунікації, оскільки саме вона забезпечує передачу інформації та ідей.

Танцівниця Мері Вігман (Wigman) розвинула бачення про танець як про комунікацію, вона стверджувала, що "Танець – це жива мова, якою говорить людина... Танець потребує безпосереднього спілкування, адже його носієм і посередником є сама людина, а інструментом вираження – людське тіло" [2, с. 14].

За допомогою сучасного танцю людині набагато легше виявити свої почуття, вільно розказати про все, що не описати словами, адже жодних умовностей і перешкод, самостійність та імпровізація – це основні особливості сучасного танцю. На сьогоднішній день ми маємо великий вибір серед видів та напрямів танцю. Наприклад, якщо комусь до вподоби щире спілкування і тілесний контакт – *хастл, контактна імпровізація*; хто хоче стати активнішим і впевненішим – *сальса, латинські танці*; виплеснути весь негатив – *крамп*. Від майстерності виконання залежить адекватність і глибина сприймання глядача, який зрозуміє те, про що говорить танцівник. Краще порозумітись з глядачем танцівникові допома­гає музика, сценічний костюм, і якщо все це гармонійно поєднано, то велика ймовірність на "щиру розмову" виконавця з аудиторією.

Розвиток сучасного танцю в Україні тісно пов’язаний із західно­європейським хореографічним мистецтвом. Втім здійснювана тодішня політика щодо українського народу значно сповільнила цей процес. Сьогодні ж, навпаки, можна спостерігати справжній розквіт сучасного танцю в Україні.

Дослідження сучасного танцю як форми комунікації в культурно-мистецькому просторі займаються вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, М. Жиленко у своєму дослідженні розглядає проблему комунікативної природи танцю в хореографічній та культурологічній свідомості особистості; невербальні форми комунікації, що знаходяться за межами словесної виразності; лексику танцю, що представляє собою зразок комунікативних рухів, виступаючи еталоном глибинної спрямованості до світу й оточуючих людей [5, с. 6].

О. Єрмакова акцентує увагу на необхідності загального визнання, якого заслуговує сучасний танець – необхідність зміцнення взаємоповаги й порозуміння між різними виконавськими стилями; поваги до традицій, збереження та розвиток сучасного танцю на сучасному етапі; готовності хореографів та виконавців до експерименту і пошук нового в галузі мистецтва сучасного танцю. Науковець наголошує, що для цього потрібні нові знання в історії, естетиці, філософії в ім’я досягнення рівноваги між сценічною практикою і формами інтелектуального самовираження митців [4, с. 10].

Л. Климчук вказує, "що мова руху є універсальною формою осмислення буття, яка дає змогу людям вступати в комунікативні зв’язки одне з одним, орієнтуватись у просторі світової хореографічної культури", і додає, що "проблема сучасної української мови руху, це вирішує проблему зрозуміння, …ефективності діалогу між культурними епохами, між різними танцювальними стилями та напрямками, що співіснують в одному часовому вимірі" [6].

Хореографічна діяльність не відбувається без комунікативної дії, формуються й розвиваються нові зв’язки та стосунки між учасниками.

Зміст контакту в танці полягає у взаємодіянні двох або більше осіб: партнер – партнерка, хореограф – виконавці, танцівник – глядач – це масова взаємодія у спільній практиці. Взаємозв’язок комунікації й танцю полягає саме в тому, що завдяки спілкуванню він створюється. Таким чином відбувається збагачення танцювальної діяльності.

На даний час молодь надає перевагу сучасному танцювальному мистецтву, адже велика кількість різних течій, котрі має сучасний танець, дає можливість знайти себе і своїх однодумців. Сучасний танець – це синтез класичного танцю, елементів акробатики, пластики, міміки, народ­них джерел, нових ритмів, психологічного настрою та індиві­дуальності вико­нання, усе це притаманне новітнім напрямкам танцю­вального мистецтва.

Сучасний танець в Україні виник відносно недавно, шлях його станов­лення досить складний. У нашій державі уже склалися певні тра­диції побутової хореографії, котрі зараз наповнюються новим змістом і розвиваються у ногу з часом, цим самим все більше приваблюючи мо­лодь. Підтвердженням цьому є створення значної кількості хореогра­фіч­них колективів різної форми організації, спрямування й виконавського рівня.

У більшості випадках вивчення сучасних напрямків починають з дітьми, які мають певну танцювальну підготовку (зокрема після занять класикою). Загалом урок складається з розігріву, ізоляції, адажіо, кросу, комбінації або імпровізації. Увага зосереджується на вихованні творчої особистості, котра мислить рухами, говорить тілом і, головне, не боїться висловлювати свою думку.

Н. Баранова зазначає, що у дітей у процесі танцювальної творчості, розвиваються певні комунікативні вміння, необхідні для спілкування один з одним, керівником, батьками. Тому в методиці музично-ритмічного виховання дітей з’явився термін *"комунікативний танець"*, який, на думку В. А. Жиліна, спрямований на встановлення контакту між дітьми, включає комплекс певних танцювальних вправ, загальних невербальних сигналів та знаків, які встановлюють і регулюють взаємовідносини [1].

Комунікативний танець не потребує спеціальної хореографічної підготовки, і доступний будь-якій дитині. Він розвиває динаміку спілку­вання – легкість вступу в контакт, ініціативність, готовність до порозуміння. Також активізує емпатію й співчуття до партнера, сприяє емоційності й виразності невербальних засобів спілкування, допомагає чітко виконати танцювальні рухи.

В Україні сучасний танець – це співіснування різних танцювальних культур у часі і просторі, він виступає засобом для вираження внутрішніх емоційних станів. Мова руху є універсальною формою осмислення буття, яка дає змогу людям вступати в комунікативні зв’язки одне з одним, орієнтуватись у просторі світової хореографічної культури. Проте у сучасному хореографічному просторі України існує проблема ефектив­ності діалогу між культурними епохами, між танцювальними напрямками, стилями, що співіснують в одному часовому вимірі.

Нова інформація поєднується шляхом співставлення з тим, що вже відоме, новий досвід поєднуються з набутим. Чим більше людина дізнається про мистецтво руху, тим ширше стає її розуміння світу. Через поліфонізм руху нам відкривається поліфонізм буття, оскільки рухи різних напрямів танцювального мистецтва багатьох країн, різних культур народів світу являють відмінні світогляди та сприйняття всесвіту.

Все-таки у наш час існує те, що ми називаємо "соціальним танцем" один із видів сучасного танцю, хоча більшість і думає, що, виконуючи ці рухи, люди лише веселяться, а насправді ж, ми несвідомо передаємо повідомлення аудиторії за межами нашої свідомості, тобто можна сказати що ми постійно говоримо, кожен наш рух – це слово, фрази. Танець – комунікативний процес: це і спілкування в парі, групі або із самим собою, і своєрідна розмова із соціумом і з іншими культурами.

Таким чином, сучасний танець є формою комунікації в хореогра­фічному просторі України і позначається як актуальне художнє висловлю­вання, в якому знаходять своє вираження світоглядні настанови та погляди.

**Література**

1. Баранова Н. О. Комунікативні танці як засіб розвитку навичок невербального спілкування старших дошкільнят. URL: [http://detkam.in.ua/­komunikativni-tanci-yak-zasib-rozvitku-navichok-neverbalenogo.html](http://detkam.in.ua/komunikativni-tanci-yak-zasib-rozvitku-navichok-neverbalenogo.html) (дата звер­нення 24.05.2019 р.).
2. Борсук Н. В., Мосякова І. Ю., Окушко Т. К. Спортивна сучасна хо­рео­графія: комплексна навчальна програма з позашкільної освіти. Київ: Тетріс-Прінт, 2011. 64 с.
3. Бутенко Н. О. Комунікативна майстерність викладача: навчаль­ний посібник. Київ: КНЕУ, 2005. 336 с.
4. Ермакова О. А. Новые выразительные средства в зарубежной хореографии второй половины XX века: творческие поиски М. Бежара и Д. Ноймайера: дисс. … канд. искусствовед.: 17.00.09. Санкт-Петергбург, 2003. 237 с.
5. Жиленко Т. Н. Танец как форма коммуникации в социокультур­ном пространстве: дис. кандидат культурол. наук: 24.00.01. Москва, 2000. 191 с.
6. Климчук Л. Сучасна хореографія України: на перехресті світог­лядів. URL: <http://ukrainka.org.ua/node/3299> (дата звернення 03.09.2019 р.).
7. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. Київ: Видавничий центр "Київсь­кий університет", 1999. 308 с.

**МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ ВЕКТОРИ ВЕДДИ РОЗЕН –**

**ПІАНІСТКИ-ПЕДАГОГА ТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА**

**Кавунник О. А.**

*Стаття присвячена видатному педагогу, піаністу і концерт­мейстеру В. А. Розен. Висвітлюються методичні засади її форте­піанної школи, принципи яких вона дотримувалася у музично-педагогічній діяльності.*

***Ключові слова:*** *концертмейстер, педагог, піаніст, музично-твор­ча діяльність, культуротворчість.*

Творчість Ведди Абрамівни Розен – педагога, піаністки, концерт­мейстера, ансамблістки посідає чільне місце в розвитку музично-освітніх традицій в Україні. Саме В. А. Розен була у витоків зародження традицій інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на першому в Україні музично-педагогічному факультеті (з 2006 р. – факультет культури і мистецтв), відкритому 1964 року в стінах Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Її сольні виступи зачаровували слухачів, глядачів-школярів, студен­тів, доцентів, професорів, академіків України, Росії, Білорусії, Польщі. Методичні поради В. А. Розен і донині використовуються в закладах середньої спеціальної та вищої музичної освіти України, США (м. Бостон), Німеччини (м. Дюссельдорф). Про це свідчать спогади колишніх студен­тів, нині – колег, відомих митців України, які зберігають вдячність своєму вчителю Ведді Абрамівні Розен. Серед них – академік В. І. Рожок, професори Л. Ю. Шумська, М. О. Шумський, Л. В. Костенко, відмінники освіти України Н. Д. Даньшина, Л. Л. Єрмольченко, Г. О. Голуб.

Утім, якщо про 45 років музично-освітньої діяльності Розен-піаністки, що у 1981 році стала переможницею радіо-конкурсу "Шопен вічно живий", Розен-педагога (її 7 студентів стали лауреатами всеукраїнських, міжна­родних конкурсів серед мистецьких факультетів педагогічних закладів вищої освіти) є публікації, то про 50-річний досвід Розен-концертмей­стера у вокалістів, баяністів, студентських хорів, оркестру народних інструментів факультету культури і мистецтв таких матеріалів обмаль.

Об’єктом дослідження стала культуротворчість Ведди Абрамівни Розен – піаністки, педагога класу фортепіано та концертмейстера кафедри інструментально-виконавської підготовки факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Метою статті є розкриття сутнісних засад концертмейстерської діяльності в тандемі соліст-концертмейстер. У низці показових цінне джерело для досліджень становлять спогади педагога-колеги, співачки (сопрано) Наталії Дмитрівни Даньшиної, яка з В. А. Розен упродовж 40 творчих літ виступала в концертних залах Ніжина, Чернігівщини, Києва, на телебаченні України, Білорусі. "Я з нею 40 років виступаючи, відпочивала. Якщо забувала текст – вона робила такий поворот мелодії, що він згадувався. Вона тонко відчувала "концовки" (каденції – ред. О. К.) твору, допомагала – музичними награваннями нагадувала слова. Її легато, нюансування на *pp* були унікальні. Вона для мене була й лишилася як незамінна, неповторна, незабутня друг та концертмейстер", – прига­ду­вала в інтерв’ю Н. Д. Даньшина.

Як відомо, постать концертмейстера, його педагогічні та виконавські функції у творчому тандемі "співак-концертмейстер" необхідні для здобут­тя музично-педагогічної освіти вокаліста, інструменталіста. В низці дослі­джень з наведеної проблематики про особливості діяльності концертмей­стера, в переліку яких чуйність до партнера, психологічна підтримка перед виступом і під час нього, містять праціВ. І. Павлічук, Л. А. Левчук "Роль концертмейстера у вихованні творчої особистості співака в класі постановки голосу" (2013 р.); О. Нікітської "Виникнення концертмейстер­ської спеціальності в Україні" – Харків (2000 р.), Т. О. Молчанової професора кафедри концертмейстерства Львівської національної музич­ної академії імені М. В. Лисенка: "Положення щодо виконавського про­фесіо­налізму, високої працездатності, гарної пам’яті, витримки, волі, педагогічного такту і чуйності, наявності музично-виконавських навичок, володіння ансамблевою технікою, знання основ співочого мистецтва, відмінного музичного слуху становлять квінтесенцію мистецтва концертмейстера, що набувається з досвідом. Незважаючи на найбільшу розповсюдженість саме фаху піаніста-концертмейстера, у музикознавчій літературі досі немає ґрунтовних досліджень системних механізмів творчої лабораторії піаніста-концертмейстера та соліста. Виняток стано­влять лише праці А. Готліба.

Науковці підтверджують функціонально-структурні компоненти діяль­ності концертмейстера в класі вокалу, в яких поєднуються творчі, психологічні та педагогічні функції. На цих складових мистецтва концерт­мейстера наголошує й музикознавець Валентина Володимирівна Кузик – кандидат мистецтвознавства, доктор філософії з мистецтва, провідний науковий співробітник відділу музикознавства Інституту мистецтво­знавства, фольклору та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. В контексті дослідження творчого шляху вченої розкривається її концерт­мейстерська праця на початку мистецької діяльності. Цьому значною мірою сприяли роки навчання в класі Л. Астраханської-аспірантки все­світньо­відомого піаніста, професора Московської консерваторії Г. Нейга­уза. Саме В. Кузик має 30-річний досвід концертмейстерства ще зі студентства в оркестрі Херсонського музичного училища, згодом – у Київській консерваторії імені П. І. Чайковського, (нині НМАУ– ред. О. К.), працюючи концертмейстером у класі Донець-Тессейер, за місцем роботи в Німеччині, Польщі.

Особливості спільної інтерпретації виходять зі специфіки цього різновиду виконавства, який передбачає одночасну участь у процесі тво­рення двох музикантів і їх важливим завданням постає узгодженість дій.

Вищенаведені цитати співачки Н. Д. Даньшиною, виконавиці з 40-річним стажем концертно-виконавської діяльності, тісно перегукуються з визначеннями науковців-дослідників мистецтва концертмейстера. І це дійсно мистецтво як результат отриманих у навчанні навичок і вмінь, помножених на досвід співпраці з вокалістом, інструменталістом, музич­ним колективом (оркестр, ансамбль).

Науковий контекст даної теми є особливо актуальним, оскільки, за свідченням доктора педагогічних наук, професора Н. П. Гуральник, "науковцями не приділялася спеціальна увага висвітленню розбудовчої ролі піаністів у музичній освіті, культуротворчої функції піаністів-вико­навців. Не було сфокусовано увагу на тому, що видатні діячі української музичної культури добре володіли фортепіано, постійно використовували його в своїй виконавсько-просвітницький, навчально-вихованій, дослід­ницькій діяльності" [2, с. 15].

Саме в розвитку шляхів та форм фортепіанної освіти, зокрема педагога, концертмейстера в Україні чільне місце посідає ім’я Ведди Абрамівни Розен (1934–2017 р.).

Характеристика діяльності В. А. Розен як концертмейстера в контексті фортепіанної освіти в Україні яскраво простежується крізь призму її життєвого шляху, з перших дитячих вражень у садочку, з гарячих сліз школярки Ведди, коли її не записували в музичний гурток, бо не мала вдома інструменту. Такого інструменту в неї не було, і тоді вона ходила грати на фортепіано в комісійному магазині, на квартирі в знайомої її мами. Життя в блокадному Ленінграді 1941 р. у бабусі та евакуація в Казахстан, повернення до рідного Києва не послабили бажання юної піаністки вчитися грати на фортепіано. Так, вона сама записалася в січні й одразу в 4-й клас до Київської середньої спеціалізованої музичної школи імені Миколи Лисенка. Завдяки батькам в 15 років Ведда мала власний інструмент. Далі були 4 роки навчання у Київській спеціальній музичній школі імені Миколи Лисенка, трагедія зі вступом до Київської консерваторії та тріумф у Симферопольському музичному училищі, до якого Ведда приїхала, щоб навчатися, бо екзамени в консерваторіях СРСР вже закінчилися.

Так формувався її характер, терпіння, витримка, які стали в нагоді у подальшому навчанні в Саратовській консерваторії у 1952–1954 рр. та Московському музично-педагогічному інституті імені Гнесіних, після закінчення яких за порадою композитора Д. Кабалевського В. А. Розен була прийнята в 1959 р. на педагогічну діяльність до Ніжинського педа­гогічного інституту ім. М. В. Гоголя. Власний виконавський досвід (з 1955 року), педагогічна діяльність, (з 1959 року), творчі контакти з видатними музикантами-композиторами, диригентами, піаністами Украї­ни такими, як Я. Фастовський, М. Корафенко, І. Комаров, у Росії – Д. Каба­лев­ський, А. Хачатурян, С. Рихтер, Г. Новікова допомагали сформувати власну ви­ко­навську методику для студентів класу. Вагомими були й власні творчі здобутки, серед яких перемога в радіоконкурсі "Шопен вічно живий" 1981 року.

Саме в Ніжині на музично-педагогічному факультеті, на якому вона працювала у 1959–2004 роках, виявилася її надзвичайна працьовитість. Значну допомогу надавала В. А. Розен баяністам та вокалістам, не звертаючи увагу на жодні перешкоди. З архівних документів 1972 р.: "Не було такого виступу факультету, щоби Ведда Абрамівна не взяла активну участь"; Л. М. Тевзадзе: У Ведди Абрамівни. Особливе почуття відпові­дальності. Навіть будучи хворою все ж брала участь у виступах, у кон­цертах. З Веддою Абрамівною цікаво працювати. Вона завжди допоможе, підтримає.

І. О. Мех: "Ведда Абрамівна відмінний музикант-педагог. Свою музи­кальність вона уміє передавати студентам, що відчувається на концертах її виконавців".

Вражає насиченість як власної концертно-виконавської діяльності В. А. Розен, розпочатої 1952 року, так і студентів її класу – з 1961 року. Для прикладу, студентка Шматко виступала у 1961 р. із сольною програ­мою з творів С. Рахманінова (концерт fis moll), сонатою Л. Бетховена, прелюдією і фугою Й. С. Баха, Рапсодією № 2 М. Лисенка, та у 1962 році, коли звучали 23 соната Л. Беховена, концерт Соль мажор П. І. Чай­ковського; у 1967 р. – концерт вокалістів; у квітні 1968 р. – у концерті баяністів акомпанувала О. Нечитайло та О. Ростовському й далі з ними й вокалістами брала участь у звітному концерті у м. Прилуки.

У 1973 р. вона тричі виступала з вокальним тріо на республі­канському телебаченні. В листопаді 1973 р. – на гомельському теле­баченні як акомпаніатор студента-вокаліста В. Шмигала.

Мистецтву В. А. Розен як концертмейстера притаманні:

* навички і уміння слухати не лише себе, а й соліста;
* бездоганне знання власної партії, яку вона пам’ятала вже після першого прочитання;
* читання з аркуша, підбір на слух супроводу до мелодії, еле­мен­тарна імпровізація вступу, програшів, варіювання фортепіанної фактури акомпанементу при повторенні куплетів тощо;
* вміння зорово охоплювати музичний текст.

Концертмейстеру важливо відчувати специфіку ансамблю зі співаком, за допомогою мелодії і поетичного тексту розкривати зміст твору, враховувати органічні паузи, особливості дихання співака, закони побудови вокальної фрази – її логіки, виразної вимови слова у співі.

Для діяльності В. А. Розен характерна культуротворчість як сукуп­ність виконавського досвіду піаністки, практичного педагога, концерт­мейсте­ра. Яскравий приклад останнього становить співпраця у дуеті впродовж 40 років з вокалісткою й колегою-педагогом класу вокалу Н. Д. Даньшиною. За майже 50-річну концертно-виконавську (сольну і концертмейстерську) діяльність було проведено величезну кількість концертів, музично-естетичний контекст яких став прикладом для набуття студентами навичок концертмейстерської діяльності, ствердженням реалізації педагогічної й виконавчої функції як органічних складових фахової виконавської компетентності в майбутній музично-педагогічній діяльності.

**Література**

1. Нікітська Є. С. Виникнення концертмейстерської спеціальності в Україні. *Актуальні проблеми музичного і театрального мистецтва:* ми­стецтво­знавство, педагогіка та виконавство. Харків: ХІМ, 2000. С. 183-189.
2. Павлічук В. І., Левчук Л. А. Роль концертмейстера у вихованні творчої особистості співака в класі постановки голосу. *Педагогічний пошук*. 2013. № 3. С. 21–22.

**КОЗАЦЬКИЙ ТАНЕЦЬ У ЗАГАЛЬНОМИСТЕЦЬКОМУ ВИМІРІ**

**Коптель А. В.**

*У статті розкривається роль і місце танців козацької доби у загальномистецькому вимірі. Висвітлюється питання їх взаємо­зв’язку з літературою, музикою, живописом, кіно.*

***Ключові слова:*** *козацький танець, доба козацтва, танцювальна культура, народна хореографія, національний етнос.*

Запорозьке козацтво полишило в пам’яті й свідомості українського народу глибокий слід, який позначився у народній творчості та професійному мистецтві. Зв’язок віків, зміна менталітету українців породжує риси Нового європейського часу, об’єднуючись з національною специфікою і проблематикою у відновленні своєї державності, мови, літератури, образотворчого, музичного та хореографічного мистецтва.

М. Грушевский писав, "Козацтво – явище вельми складне, але вкрай цікаве. Його оригінальність, гучне призначення в історії Східної Європи здавна звертало на себе увагу. Але недослідженого все ж в ньому дуже багато" [1].

Більш ніж за чотири століття козаччини, українська народна хореографія збагатилась творчістю запорозьких козаків, які у вільний час відображали в танцях своє вільне, але суворе ратне життя. Кожен, хто приходив на Січ, вносив щось своє, певні деталі і особливості. Внаслідок сформувалась автентична, яскрава, різнобарвна, самобутня козацька танцювальна культура, яка справила величезний вплив на розвиток народного хореографічного мистецтва України.

Як мистецьке явище козацький танець формувався в середовищі запорізької вольниці і засобами міміки, пластики та хореографії відобра­жав характер тих людей, які створили його. Найдавнішими побутовими танцями козацької доби є "Козак", "Гопак", "Гайдук" та ін.

Це були войовничі танці, які виконували тільки чоловіки, демон­струючи свою спритність, звитягу, сміливість. Їх походження пов’язане з життям і побутом воїнів-козаків, де відображалися сцени бою, походів. До того ж танець вимагав від виконавців не лише вправності, а й фізичної сили та витривалості.

На думку В. Шкоріненка, козацтво як національна лицарська верства була головним носієм художнього смаку й головним рушієм культуро­творчих процесів в Україні. Козацька доба залишила глибокий слід в історії національної культури, торкнувшись усіх без винятку видів мистецької творчості. Найнаочніше це виявилось в літературі, образотворчому ми­стецтві, архітектурі, де сформувався стиль, відомий під назвою *козацьке бароко*. Науковець стверджує, що до сфери мистецької козаць­кої культури належить і танець, саме в епоху бароко він став провідним у суспільній верстві козацької доби [7].

Чимало відомостей про танцювальну культуру українського народу ховається в художніх джерелах як давньої, так і сучасної літератури, але жоден із науковців не брався досліджувати це багатство національної культури.

Проте проблема впливу козацького танцю на творчість митців ще й досі залишається малодослідженою. І це визначило завданнянашої статті – дослідити та проаналізувати як козацький танець відображається в загальномистецькому вимірі.

Козацька хореографічна тематика завжди привертала митців – у літературі це: Т. Шевченко, І. Котляревський, П. Куліш, В. Забіла, С. Кльо­нович та інші; образотворчому мистецтві – І. Рєпін, А. Герасімов, О. Слас­тіон, М. Самокиш та інші; музиці – Л. Ревуцький, М. Лисенко; драматичному театрі – М. Кропивницький, М. Садовський, В. Верховинець та ін. Цікавились козацтвом і західноєвропейські митці – Байрон, Вольтер, Боплан.

Сьогодні можна назвати ряд науковців і дослідників, які у своїх працях порушували деякі питання козацького народного танцю: О. Коль­берг, М. Сумцов, В. Шухевич, Р. Герасимчук, В. Верховинець, В. Авра­менко, А. Гуменюк, К. Василенко, О. Степовий, Ю. Станішевський та ін.

Дослідник творчості І. Котляревського Б. Кокуленко стверджує, що найдавнішими відомостями про назви українських танців є згадки в поемі "Енеїда". Твір був написаний у 1796 році майже через 20 років після розгрому Запорізької Січі Катериною ІІ, коли пам’ять про ті часи була ще сильною в народі. Автор подає чи не вперше назви танців і рухів до них: "Горлиця", "Зуб", "По балках", "Санджарівка", "Метелиця", "Гоцак", "Жура­вель", "Дудочка", "Вегеря"; рухів – викрутас, вихиляс, третяк, гайдук [3, с. 14].

З часу "Енеїди" кожен з письменників у своїх творах користувався танцювальними знаннями українського народу більшою чи меншою мірою.

Б. Кокуленко, досліджуючи творчість Т. Шевченка, стверджує, що саме його поезія наближає до природи хореографічного мистецтва. Танець у хореографічному творі – своєрідна "візуальна музика", тому що основою танцю, по суті, є музика, яка ніби наповнює його із середини. Таку музичну стихію спостерігаємо, наприклад, у баладі "Причинна" [3, с. 16].

Етимологія частини слова "балада" – *"bаllо"* походить від грецького *"рухатися"* (лат. мовою – *танцювати*), а провансальці ще у XII ст. так називали танцювальну пісню. Це наводить на думку, що на ґенезу баладного жанру вплинув танець.

У поезіях Кобзаря на першому плані не стільки персонажі народно­поетичної символіки, скільки надзвичайні події. Розвиток сюжетної лінії балади розгорається поступово, гіперболічні описи природи набувають важливого значення в персоніфікації й метафоричності пісенного жанру.

Як один із своєрідних виявів волелюбної вдачі українського народу, танець мав особливу популярність у козацькому середовищі. Не випадково кобзарі та бандуристи були типовими образами XVIII ст. У баладах "Гайдамаки" та "Сліпий" кобзарі співають і танцюють з іншими персонажами творів. Через образ кобзаря Т. Шевченко передає глибинну духовність українського народу, а через танець – символ невмирущого козацтва, багатство національного етносу. Шевченкові рядки містять цінну історичну інформацію про українські народні танці "Метелиця", "Горлиця", "Гопак". Цим самим автор підтверджує, що зазначені танці були попу­лярними не тільки за його часів, а й набагато раніше [3, с. 18].

Дослідниця українського танцювального мистецтва Т. Сердюк стверджує, що у поезії Т. Шевченка рима "козак-гопак" сповнена глибин­ного внутрішнього змісту: ритм танцю відповідає ритмові козацького життя. Відомо, що гопак був одним із улюблених танців козаків і виник саме в їх середовищі. У ньому втілюється звитяга, відважність, завзяття, спритність, характер запорожців козаків, виявляється фізична загарто­ваність виконавців [6].

Сцену танцювання зустрічаємо і в поемі Шевченка "Чернець". У ній описана група козаків, які приїхали до Києва із Запорізької Січі, супроводжуючи свого старого побратима-товариша, який закінчив козакування і йде у монастир. Хотілося б звернути увагу на характерну особливість гопака, подану в "Кобзареві", автор описує народний танець як настрій, ритм, стан козацької душі, емблему козацької культури [6].

В етнографічних матеріалах, історичних прозових і поетичних творах П. Куліша – драма "Колії", зустрічаємо багато згадок про танці козаків; у поета-романтика В. Забіли "Гуде вітер вельми в полі"; польський поет С. Кльонович у поемі "Роксоланія" описує популярність танцю гайдук, де зображується побут карпатських горців (гуцулів), описується виконання цього шаленого танцю зі зброєю в руках [4].

Основоположники театру М. Кропивницький, М. Садовський, П. Сак­са­ганський використовували козацький танець у театральному мистецтві. Вони сприяли розвитку української народної хореографії, і самі були добрими виконавцями. У своїх творах митці використовують горлицю, метелицю, гайдук, козак, козачок, гопак та багато інших. А козацький танець зображують як герць, двобій, змагання.

Танці козацької доби описано у драмі "Титарівна", "Невольник"; опері М. Аркаса "Катерина", п’єсі "Вій" тощо. Тут і запал, і завзяття, і неса­мо­витість. Танець завжди органічно вплітався в дію драматичних вистав [5].

Танець запорізьких козаків – гопак – зустрічається і в операх П. Чайковського "Мазепа", М. Римського-Корсакова "Майська ніч", М. Му­сор­гського "Сорочинський ярмарок", М. Лисенка "Енеїда", С. Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм". У симфонічній сюїті "Пам’яті Лесі Українки" А. Штогаренка однією з частин є "Гопак", де композитор чудово передав найтонші відтінки цього величного танцю [4].

Варто зазначити, що композитори балетних вистав, також надають важливого значення українському танцю, що є вагомим елементом у розкритті образів художніх творів. Так, гопак зустрічаємо в балетах Ц. Пуні "Горбоконик", А. Хачатуряна "Гаяне", А. Свєчникова "Маруся Богуславка", В. Соловйова-Сєдого "Тарас Бульба".

Хореографічне мистецтво козацької доби займає особливе місце в образотворчому мистецтві. В українському історичному та побутовому живописі ми знаходимо зображення козацтва в традиційних костюмах у виконанні народних танців. Незабутні і переконливі образи, танцювальні сцени з українського минулого відтворювали художники, вони вивчали історичні розвідки, посилались на етнографічні матеріали.

Різні зображення козака в танцювальних позах зустрічаємо у творчому доробку І. Рєпіна, Ю. Балікова, І. Сушельницької, А. Мойсеєнка, І. Рахманової. Досить поетично, патріотично й органічно у живописі зображено танцювальне мистецтво козацької доби. Художні образи трак­ту­валися своєрідно, кожний митець вкладав своє бачення на події того часу [1].

Кіно сміливо можна вважати одним найбільш популярних видів мистецтва нашого сьогодення. У кіномистецтві на основі лише йому влас­тивих виразних засобів синтезуються естетичні властивості літер­тури, театрального й образотворчого мистецтв, музики.

Т. Сердюк стверджує, що кіномистецтво володіє величезними можливостями: формує глядацькі уявлення про дійсність, етичні погляди, естетичні смаки, підвищує творчу активність глядача, активізує почуття та мислення, самопізнання та саморозвиток. У цьому виді мистецтва також є місце українському народному танцю, що зустрічається також у кінострічках: "Сорочинський ярмарок" (Київська кіностудія, 1938 р.), "Украдене щастя" (Київська кіностудія художніх фільмів, 1952 р.), "Назар Стодоля" (Київська кіностудія художніх фільмів, 1954 р.), "Тіні забутих предків" (кіностудія ім. О. Довженка, 1964 р.), "Весілля в Малинівці" (Ленфільм, 1967 р.), "Трембіта" (Свердловська кіностудія, 1968 р.), "Шель­менко-денщик" (Ленфільм, 1971 р.), "Женихи" (кіностудія ім. О. Довженка, 1985 р.) та інші [4].

Отже, простеживши та проаналізувавши мистецький потенціал танців козацької доби у творчості митців, можна зазначати, що у сучасному загальномистецькому вимірі танець виконує особливу роль та є предметом вивчення. Описи танців козацької доби ми зустрічаємо в багатьох мистецьких працях – літературі, музиці, живописі, опері, балеті та кіномистецтві.

**Література**

1. Богород А. Народний танець українців у писемних джерелах. URL: http://www.redkyb.ru/boh/dans/bookstan/ukrtan2-2.html
2. Грушевський М. С. Ілюстрована історія України. Київ: Наук. думка, 1992. 544 с.
3. Кокуленко Б. Мистецтво танцю у творчості Т. Г. Шевченка. *Народна творчість та етнографія.* 2008. С. 15–23. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/43260/02kokulenko.pdf?sequence=1>
4. Сердюк Т. Вивчення народної творчості засобами українського танцю. URL: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19002-vivchennya-narodnoї-tvorchosti-zasobami-ukraїnskogo-tancyu.html
5. Чабаненко В. А. Козацька тематика в українському та світовому музичному мистецтві. *Енциклопедія історії України* / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2007. Т. 4. 528 с.

URL: http://www.history.org.ua/­?termin=Kozacka\_tematyka\_v\_mystectvi

1. Шевченко Т. Кобзар. Київ: Дніпро, 1966. 293 с.
2. Шкоріненко В. О. Козацький танок як явище культури україн­ського бароко. URL: <http://www.newacropolis.org.ua/theses/30d5a60f-c533-4960-b878-7c98d969b0ae>

**МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ НІЖИНА**

**Марченкова І. М.**

*Стаття присвячена висвітленню історичних процесів станов­лення і розвитку освіти, театрального і музичного мистецтва XVII–XVIII століть Ніжина – одного з визначних центрів культури доби Гетьманщини. Виокремлено значення Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька, видатних постатей, зокрема М. Гоголя, М. Заньковецької в подальшому розвитку культури України.*

***Ключові слова:*** *Ніжин, відродження.*

Вивчення теоретичних і практичних здобутків минулого дає змогу здійснити обґрунтування подальших напрямків розвитку музичної освіти, одним з яких є краєзнавство. Всім відомі слова Максима Рильського: "Хто не знає свого минулого, той не вартий майбутнього". А відомий французький етнограф, культуролог та антрополог Леві Стросс казав: "Найбільшу сталість та динамізм в історичному розвитку демонстрували ті народи, які творчо слідували традиції, продукуючи нове на її основі, чим забезпечували неперервність поступу. Звернення кожного народу до свого національного минулого в нових умовах – це завжди нове його бачення, нове розуміння".

Тому зараз, коли настав час відродження нашої національної свідомості, минувшина міста Ніжина, яке було у XVII–XVIII століттях не тільки одним із найбільших суспільно-політичних, тогівельно-економічних центрів Гетьманщини, але і визначним центром культури, стає актуальним для вивчення не тільки самими ніжинцями, але і всієї української спільноти.

Важливі аспекти історичного розвитку Ніжина, процеси становлення і розвитку освіти, театрального і музичного мистецтва розглянуті в дослі­дженнях науковців: Олександра Бойка, Григорія Самойленка, Олек­сандра Уривалкіна, Олени Кавунник, Олександра Морозова та інших. Багато цікавого матеріалу збереглося і знаходиться в ніжинському відді­ленні архіву Чернігівської області та в музеях міста.

Історія Ніжина бере свій початок з X століття – періоду Київської Русі за часів правління Великого князя київського Володимира Святославича. Ніжин позиціонувався як фортеця, важливе зміцнення північного кордону давньоруської держави. Сучасній назві Ніжин, що з’явилася з другої половини XIV століття, передували попередні, відомі нам з Лаврен­тієвського та Іпатіївського літописів: Неятин, Нежатин, Нежатина нива, Уненеж.

З кінця XIII століття, після зруйнування військом Золотоординського хана Менгу, місто поступово відроджується і перетворюється в частину системи оборонних споруд на південних кордонах Чернігово-Сіверської землі. Потрапляє під володарювання Великого Литовського князівства і формується у вигляді фортеці. Після утворення Речі Посполитої – підпорядковується польським королям.

Зростання населення Ніжина і стратегічне значення міста сприяло тому, що у 1625 році польський король Сигізмунд ІІІ надав Ніжину Магдебурзьке право. Крім цього був затверджений герб та печатка міста із Святим Георгієм, який списом вражає змія.

Таким чином, Ніжин був приєднаний до ліги європейських міст, які користувалися Магдебурзьким правом. Це, зрозуміло, сприяло швидкому економічному розвиткові міста.

Національно-визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького на Лівобережній Україні була підтримана і ніжинцями. Після її завершення Ніжин став згідно адміністративного поділу Богдана Хмельницького центром найбільшого на той час Ніжинського полку в Гетьманській дер­жаві, її основною ударною силою.

Як відомо, доба Гетьманщини була одним із найбільш яскравих періодів в історії української культури, яка залишила в житті української нації, в її культурно-історичної свідомості глибокий слід. Як зауважує професор Григорій Самойленко у своїй праці "Ніжин – європейське місто": "Складовою частиною загальної української культури була культура міст, в яких формувалася та утверджувалася самобутня, оригінальна культура козацької доби". Її типові риси та характерні особливості проявилися і в житті Ніжина. Саме в цей час у місті починають розвиватися ремесла, освіта, бібліотеки, літописання, містобудування, архітектура, настінний живопис, іконопис, музика та театр.

Починаючи з 1625 року, у Ніжині утворилися та діяли вісім реміс­ничих цехів, серед них і козачий музичний цех, до складу якого входило 13 учасників: інструменталісти, співаки, танцюристи. Музичний цех сприяв розвиткові хорового мистецтва на Ніжинщині, бо мав право брати підлітків, яких вчили хоровому співу, грі на скрипці, басолі, сопілці та інших інструментах. У діяльності музичного цеху відбувалося поступове станов­лення жанрів національно-інструментального, вокально-хорового видів мистецтва, закладалися підвалини музично-естетично освіти й вихо­вання. Цехові музиканти обслуговували населення міста обрядовими музично-театральними дійствами на хрестинах, весіллях, святах, ярмарках. Як зазначає дослідник Ніжинського музичного цеху М. Єршов, – поряд з Київським та Львівським, Ніжинський цех був "найзаможнішим"?

Також, як відомо, у діяльності козацьких полків особливе значення мала військова музика: офіційно-церемоніальна, службово-стройова, сигнально-фанфарна, побутова розважальна та концертно-військова. З дослідження Л. Горенко-Баранівської відомо, що жоден козацький військовий ритуал не проходив без звучання труб, тулумбасів, барабанів тощо. Музика супроводжувала церемонії обрання гетьмана (а, як відомо, саме в Ніжині у 1704 року Іван Мазепа отримував гетьманські клейноди), полковника, сотника, широко використовувалась у побуті козацько-старшинського середовища – на балах, вечірках, сімейних святах. А, враховуючи, що Ніжин був на той час центром Ніжинського полку, який контролював територію від Стародуба до Прилук, до якого входила частина сучасних Росії і Білорусії та більша частина Лівобережної України; крім того, це було найбільш заможне торгівельне та густонаселене місто Лівобережної України (за переписом 1654 року у Ніжині проживало 11600 осіб, у Києві – 7800), тому можна тільки уявити як тут вирувало життя, як процвітали і музиканти козацько музичного цеху і як затребувана була в ті часи військова музика!

Також у добу Гетьманщини зростає роль православної церкви. Дослідник, доктор історичних наук Наталя Яковенко, каже, що "з перших днів Хмельниччини релігійні гасла, висунуті війною, піднесли православ’я на небувалий доти рівень панівної релігії на території держави". Протягом півстоліття в Ніжині на місті старих дерев’яних будуються десять нових мурованих православних храмів у стилі українського бароко.

У своїх працях про архітектуру старовинного Ніжина професор Г. В. Самойленко пише, що "для українського бароко, яке нерідко нази­ва­ють козацьким, характерна пишність, помпезність, декоративність, урочи­стість, монументальність. Саме мистецтву бароко судилося найпов­ніше передати притаманний українському національному характерові потяг до святковості, поетичності, смак до яскравих барв, ясного рослинного орнаменту. Справжнім шедевром української мурованої барокової архітектури є найстаріший Миколаївський собор у Ніжині, який дослідники називають "кам’яною квіткою" або "першим кам’яним дивом" на Лівобе­режній Україні." Перед входом у собор було споруджено двоярусну дзвіницю з дзвоном вагою чотириста пудів, а поруч з нею – каплицю. Ці невід’ємні частини комплексу були, на жаль, зруйновані в радянські часи. Побудований храм був близько 1655 року на кошти козаків, зокрема ніжинських полковників Золотаренків. За легендою, саме в цьому соборі вінчався гетьман Богдан Хмельницький із сестрою Золотаренків Ганною.

Також відомий цей собор подією 1663 року. Саме на Соборній площі, перед храмом, відбулася сумнозвісна Чорна рада, з якої почалася одна з трагічних сторінок козацького Лівобережжя. Пізніше про ці події напише в своєму романі Пантелеймон Куліш. А Євген Гребінка напише книгу "Ніжинський полковник Золотаренко".

До найдавніших пам’яток міста належить Благовіщенський собор, засновником якого у 1702 році був український філософ, бароковий поет, учений – педагог, церковний і політичний діяч, митрополит Стефан Яворський. Цей собор став другим після Свято-Миколаївського собору великим храмом у Ніжині з бароковою будівлею. Ці два храми вражали своїм внутрішнім оформленням, зокрема Іконописом і монументальним живо­писом, які можна прирівняти до іконостаса Успенського собору Києво-Печерської лаври. При Благовіщенському соборі був облаштований і чоловічий монастир для навчання вчених монахів.

Стефан Яворський зробив чимало для розвитку культури й ми­стецтва старовинного Ніжина. Особливим подарунком собору і монасти­рю стала особиста бібліотека митрополита, яка була на той час однією з найбільших не тільки на Гетьманщині, але і в Московії. Цікавим фактом є те, що пізніше у 1820 році у Ніжині, а ймовірно і у Ніжинському Благо­віщенському монастирі побував Олександр Пушкін, який на той час збирав матеріал для написання поеми "Полтава". Справа в тому, що з цим храмом пов’язане ім’я і Івана Мазепи і Петра І. Вважається, що Стефан Яворський присвятив Благовіщенський собор перемозі Петра І в Полтав­ській битві.

Взагалі спорудження храмів у Ніжині сприяло розвитку культурно- просвітніх функцій церков, при яких відкривалися недільні школи, духовні семінарії, де діти навчалися не тільки грамоті, але й діставали еле­ментарні музичні знання, навички церковного співу.

Особливе торговельно-економічне значення Ніжина у XVII–XVIII століттях, у якому протягом 2–4 тижнів тричі на рік проходили знамениті ярмарки, сприяло тому, що купці з інших країн поступово осідали в місті, переїжджали родинами, створювали в місті свої громади і тим самим включалися у різні форми суспільної діяльності і в розвиток культурного життя стародавнього Ніжина. Найбільш чисельними общинами стали грецька, польська, єврейська і пізніше ассирійська.

Особлива сторінка в історії і культурі Ніжина – греки. У XVII–XVIII століттях Ніжин стає так званою "грецькою столицею". Своїм універсалом 1657 року Богдан Хмельницький дозволив грецьким купцям на пільгових умовах проводити у Ніжині торгівлю. Дуже швидко цю справу греки поставили на "широку ногу" і торгівля захопила не тільки внутрішній український ринок, але всю Росію з Сибіром і закордон. За 12 років вже існувало грецьке братство, якому всіляко допомагав Іван Мазепа, жертвуючи гроші на будівництво грецьких храмів. Це Храм Всіх святих, нині Всіхсвятська церква, грецька Михайлівська церква і поруч Троїцька. Всі побудовані у класичному стилі і утворюють неповторний ансамбль. Пізніше греки побудували єдину в місті двоповерхову церкву Іоана Богослова, в якій архітектори талановито поєднали стиль бароко з класичним стилем.

Крім будування комплексу храмів, греки відкрили у Ніжині першу аптеку на Лівобережній Україні (яка до сих пір працює за призначенням), першу кав’ярню, відкрили грецьку школу, пізніше Олександрівське грецьке училище. При церквах і школі була створена величезна бібліотека, яка складалася з книг та рукописів. Багато книг дарувалося грецькими приїжджими священниками. Надходили цінні рукописи і від гетьмана Івана Мазепи, і від митрополита Стефана Яворського. Ці рукописи і книги, дуже стародавні за походженням, важливі і рідкісні з наукової точки зору, передані в Київську духовну академію, частина зберігається в Ніжинському музеї рідкісної книги. Одним з найцінніших експонатів вважають за престольне Євангеліє 1689 року, яке важить 17,5 кілограмів.

Взагалі Ніжинський музей рідкісної книги зберігає більше двох тисяч книг приватної колекції братів Безбородьків, раритетні видання Шекспіра і Сервантеса, збірки французьких філософів, перше видання "Слова о полку Ігоревім", перше видання творів філософа Платона, надруковане у Венеції у 1513 році та багато інших унікальних екземплярів.

На початку 90-х років XX століття у підвалі Всіхсвятської церкви знайшли стародавні духовні грецькі піснеспіви – зразки знаменного співу. Дослідник грецького братства, історик та протоієрей Олександр Морозов зберігає фотографії сторінок цих піснеспівів. Самі оригінали було пере­дано архівному відділу Національної бібліотеки України ім. Вернадського. Про участь грецької громади в культурно-мистецькому житті Ніжина свідчить архівний документ (ймовірно Афанасьєва-Чужбинського) під назвою "Лист про ніжинських греків", де він повідомляє про палікарів (учасників грецького повстання, що опинилися у Ніжині), які запам’ятались виконанням вокальної та інструментальної музики.

Зараз ніжинські греки згадуються насамперед з приводу особливих ніжинських огірків, сорт і рецепт приготування яких вони розробили. Але, насправді, ніжинська грецька громада дала світу багато відомих талановитих особистостей, серед яких, наприклад, просвітителі і меце­нати Анастасій, Зой та Микола Зосими, знаменитий російський художник Олексій Венеціанов (з родини грецького купця з Ніжина – Фармакі-Венеціано, одруженого на місцевій українці). Як відомо, Олексій Вене­ціанов брав активну участь у визволенні Тараса Шевченка з кріпацтва.

У 1782 році Ніжинський полк, який до цього був центром Гетьман­ської держави, з історичних причин було ліквідовано. В цей час полковий герб стає міським. А, пізніше, у 1831 році Микола І скасовує Магдебурзьке право і поступово Ніжин перетворюється на провінційне містечко.

Проте, все ж таки, історія дала шанс на новий поштовх розвитку культури, освіти, музичного мистецтва. Все це дала Ніжинська гімназія вищих наук князя Безбородька. Вона була заснована у 1805 році, а відкрита у 1820 році на кошти князя Олександра Андрійовича Безбородька та його брата, графа Іллі Андрійовича Безбородька, вихідців з козацько-старшинського роду; а також онука останнього, Григорія Олександровича Кушельова-Безбородька.

Гімназія поклала початок вищій школі не тільки в Ніжині, а й на Лівобережній Україні. За своїм уставом гімназія порівнювалася до університетських закладів, на кшталт Царськосельського ліцею. В ньому була об’єднана гімназійна освіта (6 років) і вища (3 роки), де давали енциклопедичні знання з гуманітарних предметів. Тож не випадково, що тут здобули освіту видатні письменники та діячі культури: Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Євген Гребінка (який саме в Ніжині написав всім відомий романс "Очі чорниє"), Микола Білевич, Віктор Забіла (на слова якого М. Глінка написав романс "Не щебечи, соловейку" та "Гуде вітер вельми в полі"), Василь Любич-Романович, поет Афанасьєв-Чужбинський, фольклористи й етнографи брати Сементовські, батько відомого мандрівника і вченого Міклухи-Маклая та багато-багато інших.

Пізніше, коли навчальний заклад був перетворений на фізико-математичний через "справу про вільнодумство", а потім на Юридичний ліцей князя Безбородька, в його стінах навчалися літератори Гербель, Глібов, Богушевич, відомий оперний бас, майбутній соліст Київської та Петербурзької опер, Федір Стравінський (батько великого композитора Ігоря Стравінського). Вже в студентські роки Федір Гнатович виступав з успіхом як співак у публічних концертах.

У зв’язку з 25-річчям Ніжинської вищої школи О. Г. Кушельов-Безбородько, почесний попечитель ВУЗу, подарував ліцею колекцію картин, які придбав у різних містах Європи. У листі до міністра народної освіти він писав: "Я дарую ліцею всього 175 картин у позолочених рамах з умовою, щоб ці картини були розміщені у вільних залах будинку ліцею і служили розвиткові хорошого смаку і залишились завжди власністю цього навчального закладу". Це були полотна відомих майстрів візантійського, італійського, французького, німецького та російського живопису з XIV–XIX століть, зокрема художників Карачі, Тьєполо, Рафаеля, Мікелан­джело, Корраджо, Ван-Дейка та їх учнів. Зараз ці полотна зберігаються в університетській картинній галереї.

Саме у стінах гімназії через 3 роки після її створення зароджується аматорський театр – перший на Чернігівщині. Цій темі присвячено багато досліджень професора Г. В. Самойленка, в яких він розкриває значення цього гімназійного театру у подальшому розвитку театрального мистецтва не тільки на Чернігівщині, але і в Україні.

У книзі "Театральне та музичне життя в Ніжині в XVII–XX ст." Г. В. Самойленко розповідає, що активну участь у студентському театрі брав гімназист Микола Гоголь. У театрі юними акторами ставилися перші п’єси Гоголя, в яких він виступав і як режисер, і як актор, і як костюмер і декоратор. Ставилися тут і перші п’єси Кукольника, Гребінки, Прокоповича та інших. Це був важливий поштовх до літературної діяльності, якою займалися гімназисти. В стінах гімназії М. Гоголь написав віршовану трагедію "Розбійники". Також разом з М. Прокоповичем була написана п’єса про малоросійський побут. У драматургії пробує свої сили Н. Куколь­ник – пише трагедію "Марія", драму "Торквато Тассо", а Є. Гребінка – п’єсу "Не в свои сани не садись".

Дуже швидко відомими у місті та за його межами стали гімназійний хор, струнний оркестр, про який Гоголь писав у листі до матері: "Из провинциальных театров ни один не годится против нашего. Правда, играли все прекрасно. Музыка тоже состояла из наших: 18 увертюр Россини, Вебера и других были розыграны превосходно!" У своїй моно­графії "Музичне середовище Ніжина" О. А. Кавунник зауважує: "Ніжинська гімназія концентрувала в собі кращі інтелектуальні сили Лівобережної України, була одним із провідних центрів музичної освіти на українських теренах в першій половині XІX століття".

М. Гоголь мав не тільки гарні музичні здібності, а, взагалі, дуже прихильно ставився до музики. З дитинства був закоханий у народні пісні. У 1834 році написав статтю "Про малоросійські пісні", де розкрив своє ставлення до музично-поетичного фольклору України: "Яку оперу, яку музику можна створити з наших народних мотивів", адже народна пісня – "це народна історія, – жива, яскрава, насичена фарбами, правдою, що виявляє все життя народу". За висловлюванням М. Лисенка: "Гоголь на народних піснях викохав свої твори".

Роки навчання в Ніжинській гімназії сприяли формуванню націо­нального світогляду багатьох гімназистів. У вільний час вони блукали околицями мальовничого Ніжина, були свідками народних обрядів, весілля, церковних свят. Про все бачене і почуте гімназист Микола Гоголь записував у спеціально заведений зошит "Книга всякой всячини". Саме тут він почув давню місцеву легенду про місцевого пана – чи то сотника, чи то полковника, у якого померла дочка і під час її відспівування у старовинній Хрестовоздвиженській церкві (яка знаходилась біля гімназії) проснулась, ймовірно, від летаргічного сну, із-за чого до смерті злякала запрошеного для молитов молодого семінариста.

Саме в Ніжині М. Гоголь закохався в історію козацького минулого, про яке нагадувала кожна вулиця, будинок, церква. Зараз Ніжинський державний університет носить почесне ім’я М. Гоголя, в його стінах знаходиться музей Миколи Гоголя з дуже цінними експонатами. Також у місті встановлено перший у світі пам’ятник письменнику – 1881 року скульптора Пармена Забіли. На пам’ятнику слова Миколи Васильовича "Определено мне чудной властью… озирать жизнь сквозь видимый миру смех и незримые невидимые ему слёзы".

Пам’ятник встановлено у сквері, який був закладений у 1877 році з ініциативи ніжинського предводителя дворянства, відомого культурного діяча, Василя Тарновського, батько якого навчався разом з Гоголем у Ніжинському ліцеї.

Взагалі не тільки геніальна особистість юного М. Гоголя, але і всіх талановитих гімназистів того часу, діяльність студентського театру, їх публічні виступи – це яскрава сторінка в історії театрального мистецтва і Росії і України. А в місті Ніжині вона дала на той час потужний поштовх розвитку театрального і музичного аматорства. При різних установах, навчальних закладах, підприємствах почали створюватися численні хори, оркестри. Велику популярність мав духовий оркестр 44-ої артилерійської бригади, яка після закінчення російсько-турецької війни знаходилась у Ніжині. Диригентом був італієць Стабіле.

У 1887 році в Ніжині було організовано "Музично-драматичне товариство, яке ставило за мету підвищити потяг населення до драма­тичного та музичного мистецтва. Членами товариства були близько 100 чоловік. При товаристві діяв хор, симфонічний оркестр, дві драматичні секції (українська і російська), літературна та музична. Важче за всіх було працювати українській секції, бо, як відомо, в Україні тяжів валуєвський циркуляр 1863 року та Емський указ 1876 року про заборону українського слова.

Товариство підтримувало тих, хто приїздив у Ніжин на гастролі. В різні часи у Ніжині побували капели з Києва і Санкт-Петербурга: Слов’ян­ського, Завадського, Давидовського, Колишевського, Кошиця, Архангель­ського. Як стверджує в своїй дисертації музикознавець О. А. Кавунник: "Однією з важливих подій у культурному житті міста став приїзд М. Лисенка з хором. Це була одна з його хорових подорожей у 1874 – 1876 років." Також у 1887 році у місті з концертами виступали відомі російські співаки – подружжя Миколая та Мідеї Фігнерів, Федір Стравінський та інші.

Прикладом зростання інтересу городян до мистецтва стала діяльність музичної крамниці, яку утримував чех Певзнер. Крамниця забезпечувала населення мзичними інструментами, нотами, виданими у Москві, Петербурзі, Києві та за кордоном, музичним приладдям, сприяла роботі музично-драматичного товариства і працювала до 1917 року.

Важливим підґрунтям для розвитку у Ніжині музичної освіти професіоналізації вокально-хорової та інструментальної діяльності було камерне домашнє музикування. Справа в тому, що в ті часи, для того щоби провести будь-який концерт, необхідно було отримати дозвіл і ухвалення на програму концерту у вищих інстанціях. Тому часто влаштовувались домашні концерти, куди запрошували до 25-ти слухачів. Такі концерти відбувалися в будинках Вільконських, Проценків, Адасов­ських (родина М. Заньковецької).

Родина Вільконських переїхала в Ніжин у 70-ті роки XІX століття. На концертах, які відбувалися вдома, батько грав на скрипці, мати на фортепіано. Довгий час їх син, Стефан Вільконський був керівником і учасником інструментального квартету у Ніжині. Потім (після 1918 р.) займав посаду директора Чернігівської музичної школи.

В маєтку Адасовських був чудовий хоровий ансамбль, який організував сам господар. Сам батько мав чудовий голос, соковитий баритон, майстерно грав на гітарі, а Марія сильне мецо-сопрано.

У 70-ті роки XIX століття Марія Заньковецька розпочала у Ніжині свою акторську кар’єру. Її творчу діяльність для Ніжина важко перео­ці­нити. Спочатку вона утворює навколо себе аматорську театральну трупу, а потім став провідною зіркою театру, сприяє тому, щоб у Ніжині з гастролями виступали найпопулярніші, найпрофесійніші українські трупи Марка Кропивницького, Михайла Старицького, Миколи Садовського, Панаса Саксаганського, Івана Карпенка-Карого.

Зараз на площі її імені великій українській актрисі встановлено пам’ятник.

На початку XX століття музично-театральне життя Ніжина було тісно пов’язано і з Марією Заньковецькою і з Федором Проценком, творчий тандем яких значною мірою сприяв становленню музичного середовища міста. Постать Федора Проценка – хормейстера-педагога, музично-громадського діяча, співака ще лишається маловідомою для сучасників. Проте саме Федір Данилович у творчій співпраці з піаністом Болеславом Вержиківським, віолончелістом Стефаном Вільконським, скрипалем Йосипом Москвичовим, дитинство і юнацькі роки яких пройшли у Ніжині, сприяв розвитку в місті музично-театрального і концертно-виконавського життя.

Підсумовуючи багатогранну, багатовекторну історико-мистецьку спадщину культури Ніжина XVII–XIX століть – зрозуміло, що все це стало підґрунтям для народження в XX столітті таких зірок композиторського та виконавського мистецтва, як віолончеліст С. Вільконський, скрипаль Й. Москвичов, флейтист А. Проценко, хормейстер В. Іконнік, композитор О. Костін; у мистецтві живопису – латишський художник Ю. Феддерс, художник-баталіст М. Самокиш; у театральному мистецтві талановита балерина трупи С. Дягілєва – О. Хохлова (дружина Пабло Пікассо, якій присвячено більшість картин художника); кіноактори Е. Бистрицька, М. Бернес та багато-багато інших.

**Література**

1. Кавунник О. А. З історії культурно-мистецького життя міста Ніжин. Проблеми мистецтва, освіти і культури. *Теорія і практика формування професійної компетентності суб’єктів педагогічного процесу*: зб. наук. праць. Харків, 2000. С. 51–57.
2. Кавунник О. А. Музичне середовище Ніжина: монографія. Ніжин, 2016. 328 с.
3. Кавунник О. А. Ніжин музичний. *Література та культура Полісся*. 1996. Вип. 8. С. 146–149.
4. Морозов О. С. Грецькі храми в Ніжині: зб. статей та матеріал. Київ: Знання України, 2001. Вип. 2. С. 160–175.
5. Самойленко Г. В. Нариси культури Ніжина. *Освіта та наука.* Ніжин, 1995. Ч. 3. 1996. 224 с.
6. Самойленко Г. В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літера­турне: навч. посіб. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. 150 с.
7. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: від Гімназії вищих наук до університету. Ніжин, 2000.
8. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжин – європейське місто. Сіверський інститут регіональних досліджень. Чернігів, 2010. 72 с.
9. Самойленко С. Г. Будівництво в Ніжині у XVII–XVIII століттях. *Література та культура Полісся* / відп. ред. і упоряд­. Г. В. Самойленко. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. Вип. 18. С. 115–127.
10. Самойленко С. Г. Розвиток мистецтва в Ніжині в XVIII столітті. *Література та культура Полісся:* наука, архітектура, живопис, театр Ніжина: до 1000-ліття заснування міста / відп. ред. і упоряд. Г. В. Самой­ленко. Ніжин: НДПІ ім. М. Гоголя, 1994. Вип. 4. С. 69–84.

**КОБЗАРСЬКЕ МИСТЕЦТВО НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Ніжинець С. С.**

*У статті подано узагальнений аналіз процесу становлення і розвитку кобзарського мистецтва в Ніжинській вищій школі. Висвітлена роль педагогів-музикантів, які стояли у його витоків.*

***Ключові слова:*** *Ніжинська вища школа, кобзарське мистецтво, бандурне виконавство, твори для бандури.*

З 1956 року у Ніжинському державному педагогічному інституті імені М. В. Гоголя за підтримки кандидата філософських наук, доцента Марка Івановича Повода було відкрито спеціалізацію "Музика і співи", яку приєднали до спеціальностей "Українська мова і література" та "Російська мова і література". У той час це було значним кроком вперед у справі підготовки вчителів музики та співів для загальноосвітніх шкіл.

Підготовці викладачів приділялася велика увага з боку керівництва. Здійснювалась закупівля музичних інструментів для навчання майбутніх спеціалістів. Також створили кафедру музики та співів, на якій почали працювали чотирнадцять молодих викладачів, які згодом стали відомими діячами музичної культури.

Відданість своїй справі, бажання втілити ідеї, значний особистий вклад ректора інституту М. І. Повода та старшого викладача О. І. Близ­нюка, самовіддана праця викладачів кафедри музики і співів дозволив міцно утвердитись новій спеціалізації. З 1956 по 1964 р. була створена необхідна матеріальна база, викладачі здобули необхідний досвід роботи і сформували чітку систему підготовки вчителів музики. Результатом титанічної праці стало заснування в 1964 році музично-педагогічного факультету.

В 1970 році на факультеті з’явився клас бандури. Першим викла­дачем став В. І. Кухта (1932–2000 рр.) – бандурист-віртуоз, компо­зитор, педагог. Закінчив Київську консерваторію (клас А. М. Бобиря). Автор низки компо­зицій та збірників для бандури. Один із найвідоміших творів є Варіації на тему української народної пісні "Пливе човен". Свого часу він був соліс­том [Київської філармонії](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%8F), багато років пропрацював на Держав­ному радіо, як соліст, викладав у [Київському музичному училищі ім. Р. Глієра](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B5_%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B5_%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5_%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B5_%D1%96%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%96_%D0%A0%D0%B5%D0%B9%D0%BD%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D0%B0_%D0%93%D0%BB%D1%96%D1%94%D1%80%D0%B0).

Він став першим бандуристом-інструменталістом, для якого було написано "Концерт для бандури і балалайки з симфонічним оркестром" (композитор [Таранов Г. П.](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2_%D0%93%D0%BB%D1%96%D0%B1_%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87), 1954 р.). З 1970 по 1974 р. В. І. Кухта працює в Ніжинській вищій школі, активно пропагуючи і розвиваючи бандурне мистецтво.

Яскравою сторінкою історії становлення кобзарського мистецтва Ніжинської вищої школи стала діяльність О. Д. Незовибатька.

Олександр Дмитрович Незовибатько (1918–1977) – видатний цимбаліст, педагог, учений, диригент, заслужений артист УРСР. Навчався в Харківській (з 1935 по 1938), Московській (з 1936 р. по 1937 р., – відділення ударних інструментів) та Київській консерваторіях (з 1956 р. по 1960 р. – заочне відділення по класу хорового та оркестрового диригу­вання у О. Міньківського).

Про яскравість його творчо-педагогічного таланту та невичерпну енергію свідчать здобутки митця. У довідкових матеріалах можна знайти, що Олександр Дмитрович у 1940–1941 рр. – працює артистом Державної зразкової капели бандуристів УРСР;

– 1967–1973 рр. – завідувач кафедри методики музичного вихо­вання, співу і диригування Київського педагогічного інституту;

– 1972–1973 рр. – завідувач кафедри музики і співу Ніжинського педагогічного інституту;

– 1973–1974 рр. – ректор Донецького музично-педагогічного інституту;

– 1950–1973 рр. – веде клас цимбалів у Київській консерваторії.

О. Д. Незовибатько – засновник української професійної школи цимбального мистецтва. Є автором методичних праць, писав концертні твори й обробки народного мелосу для цимбалів і бандури. Серед його учнів – М. Олейников, М. Щербань, Д. Попічук, І. Глушко, Р. Скира, А. Ко­зи­ненко, В. Каптар та ін.

З 1975 по 1977 р. в класі бандури почала викладати Н. М. Квітка. Народилася вона в с. Атюша Коропського району Чернігівської області. Згодом закінчила Чернігівське музичне училище (клас Г. П. Салтикової) та Ніжинський державний педагогічний інститут ім. Миколи Гоголя (клас В. І. Кухти), де після отримання диплому і почала працювати, продов­жуючи справу свого відомого вчителя. Згодом переїхала в Дагестан (1978 р.), де працює викладачем теоретичних дисциплін у педагогічному училищі м. Ізбербаш.

Бандурне мистецтво продовжувало розвиватися, відкриваючи все нові й нові сторінки. Так у 1977 р. у Ніжинській вищій школі починає працювати Р. М. Борщ. Народилася вона 19 листопада 1952 р. в с. Атюша Коропського району Чернігівської області в багатодітній сім’ї вчителів. Також закінчила Чернігівське музичне училище по класу бандури у Ганни Салтикової (1972 р.), а потім вступила до Київської державної консерва­торії, де навчалася у професора С. В. Баштана по класу бандури та у З. П. Бузіної з постановки голосу. Після закінчення консерваторії у 1977 році Раїса Миколаївна Борщ почала працювати в Ніжинському держав­ному педагогічному інституті ім. М. В. Гоголя.

З початком її роботи на факультеті з’явився ансамбль бандуристів, який у 1982 р. стає лауреатом Всеукраїнського телевізійного фестивалю-конкурсу народної творчості "Сонячні кларнети". На філологічному факультеті нею створено вокальний ансамбль "Червона калина". Раїса Миколаївна була учасницею вокального квартету Ніжинського культурно-освітнього училища (нині Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької), в складі якого також були: Зоя Ястремська, Раїса Саврасова, Галина Кульбака.

У педагогічному доробку Раїси Миколаївни є лауреати всеук­раїн­ських та міжнародних конкурсів. За високу професійну майстерність та вагомий внесок у розвиток бандурного мистецтва Раїса Миколаївна неодноразово нагороджувалася Почесними грамотами Міністерства куль­тури України, Чернігівської обласної державної адміністрації, Чер­нігів­ської обласної ради та ін.

З 1986 по 2012 рр. клас бандури очолила Н. В. Голуб.

Наталія Володимирівна Голуб закінчила Чернігівське музичне училище ім. Л. М. Ревуцького в 1979 р. (клас Г. П. Салтикової). В 1986 році закінчила Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. В. Гоголя (клас Р. М. Борщ), після чого залишилась працювати викладачем по класу бандури, а згодом старшим викладачем музично-педагогічного факуль­тету. Вона також продовжила працювати з ансамблем бандуристів, який постійно брав участь у мистецьких заходах Ніжина та Чернігівської області. В репертуарі ансамблю були такі твори, як: М. Д. Леонтович "Поема", Л. В. Бетховен "Місячна соната", М. В. Лисенко "Пливе човен", Й. С. Бах-Гуно "Ave Maria", також твори О. І. Білаша, Лесі Дичко, П. І. Май­бо­роди та ін.

Серед вихованців її класу: Інна Хоменюк – дипломант І Всеукраїн­ського міжвузівського конкурсу серед студентів-бандуристів педагогічних інститутів (1992 р., м. Луцьк), яка виконала обробку М. Лисенка "Лугом іду, коня веду" та "Варіації на тему Моцарта".

Н. В. Голуб – автор наукових та методичних праць з проблем кобзарського мистецтва, перекладень музичних творів для бандури та інструментовок для ансамблів бандуристів.

З 2012 р. викладачем по класу бандури стає М. О. Шумський.

Микола Олександрович Шумський народився в 1960 р. в с. Гречана на Хмельниччині. З 1977 по 1980 р. навчався в Хмельницькому музичному училищі по класу баяна у Г. І. Чеського. Закінчив Київську консерваторію імені П. І. Чайковського (1985 р.) та асистентур-стажування (1993 р.), клас народного артиста України, професора В. В. Бесфамільнова, по ансамб­лю – клас народного артиста України, професора М. І. Різоля; по диригу­ванню в консерваторії – клас народного артиста України, професора А. Г. Власенка.

З 1985 р. працює в Ніжинському державному педагогічному інституті ім. М. В. Гоголя викладачем кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах, з 1989 р. – старший викладач, з 1997 – доцент кафедри музичного виховання, член Національної всеукраїнської музич­ної спілки (1993). Народний артист України, професор з 2016 р.

Серед вихованців класу М. Шумського: бандуристи, лауреати всеу­країн­ських та міжнародних конкурсів та фестивалів Валерія Клапчук, Софія Ніжинець.

М. Шумський є автором науково-методичних праць, інструментовок для оркестру народних інструментів (близько 300), аранжувань та обробок для мішаного хору, транскрипцій для дуету баяністів, музики до хорео­графічних композицій, перекладень творів для бандури.

У наш час відродження духовності та самосвідомості, коли особлива роль належить вихованню підростаючого покоління необхідно вивчати і використовувати досвід попередніх поколінь, котрі утверджували високе мистецтво на теренах України.

Бандура, як тризуб і калина, часто виступає справжнім символом України. Цей інструмент разом з українцями боровся за свободу, він є виразником української душі, яка завжди прагнула до волі.

Протягом тривалого часу кобзарське мистецтво змінювалося, доповнювалося, осучаснювалося, з’являлися нові жанри, способи гри і перетворило співців-козаків на просвітників всієї країни. На початку XX ст. бандура почала з’являтися на концертній естраді як сольний інструмент, відбуваються сольні концерти як окремих виконавців, малих ансамблів, так і капел бандуристів. Відкриваються класи гри на бандурі в музичних школах, училищах та вищих навчальних закладах. З’являються нові імена молодих композиторів Роман Гриньків, Оксана Герасименко, Георгій Матвіїв, Ярослав Джусь, які створюють нові сучасні, цікаві твори для бандури. Їх творчий доробок поповнює репертуар бандуристів-учнів, сту­дентів та концертних виконавців.

У цьому поступі особливе місце належить Ніжинській вищій школі, в якій кобзарське мистецтво продовжує утверджуватися і розвиватися. Приклад видатних педагогів-музикантів спонукає молодих виконавців до творчої праці та надихає на нові здобутки.

**МУЗИЧНЕ ЖИТТЯ УКРАЇНИ**

**ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

**Пархоменко А. С., Костенко Л. В.**

*У статті здійснено аналіз розвитку української музичної культури другої половини XIX – початку XX століття через призму соціально-політичного життя і культурно-історичних змін.*

***Ключові слова:*** *музична культура, національна музична культура, культурно-мистецький простір, музичне мистецтво.*

Однією з найсуттєвіших характеристик буття української культури в усі періоди її історії є ідея духовного єднання народу, християнської спільності, співдружності. Вона допомагала вистояти в найскрутніші часи, згуртовувала різні верстви українського населення навколо великої і благородної мети – спасіння країни, її відродження і блага. Становлення України як держави європейського рівня, зміни в різних сферах культурного життя висвітлили нагальні питання, пов’язані з розвитком національної культури. Зокрема, активізувалась проблематика дос­ліджень у галузі музичної культури.

Сучасні вчені активно досліджують цю проблему з музикознавчого (Т. Булат, М. Гордійчук, Л. Пархоменко, А. Терещенко, М. Загайкевич та ін), історичного (О. Васюта, В. Ворожбіт, О. Донченко, І. Зарудна, А. Кале­ниченко, Д. Мартиненко, Є. Марченко, О. Овчарук, А. Омельченко, Г. Са­мой­ленко та ін.), культуротворчого (І. Крип’якевич, Б. Лончина, М. Попо­вич, М. Семчишин, Н. Яковенко та ін.) та інших аспектів. Особливий інтерес у науковців викликає період другої половини XIX – початку XX століття, коли під впливом Російської та Австро-Угорської імперій відбувався інтенсивний розвиток системи освіти, органічною складовою якої була і музична. Значні досягнення в галузі художньої культури і мистецтва зазначеного періоду зумовили також розвиток професійної музичної освіти, яка, в свою чергу, сприяла підвищенню фахового рівня педагогів-музикантів та виконавців.

Панування імперської влади декількох держав на території України досліджуваних років спровокувало виникнення різноманітних музичних субкультур: російська (Східна Україна), польська, австрійська (Західна Україна), проте, не дивлячись на їх існування, набирала обертів і україн­ська музична культура. Така сукупність субкультур проявлялася і в особли­востях музичного життя, і в освіті, і в орієнтації композиторів до традицій певної національної культури тощо.

Всі висвітлені нами вище культурно-історичні події, безумовно, слугували розвитку і музичного життя нашої держави. Українська музична культура поступово набирає обертів і стає більш поширеною завдяки професійним театральним трупам, які давали концерти в салонах міської аристократії та камерним ансамблям і солістам, які музикували в приватних будинках, для специфічної публіки. До прикладу можемо навести концерти: в будинку Сокальських, де композитор-початківець П. Сокальський пропонував свої твори слухачам у виконанні інстру­ментального ансамблю (скрипка, альт, віолончель, фортепіано); недільні музичні ранки в будинку Й. Вільського (педагог з фортепіано), де звучали камерно-інструментальні твори; музичний гурток М. Дмитрієва; салонні концерти князя Ф. Голіцина; театральний гурток у домівці сестер Лінд­форс; музичні вечори у квартирі М. Лисенка та ін. [1; 2; 6; 8; 9].

Разом з тим подібні концерти були популярними і в різноманітних навчальних закладах (приватні пансіони, інститути шляхетних дівчат, ліцеї, університети). Широкого розповсюдження набирали і доброчинні концерти, які організовували, в основному, вчителі музики. Зокрема І. Вітковський, І. Лозинський (Харків), Й. Витвицький, А. Паночіні (Київ), І. Тедеско (Одеса) та ін., де приймали участь як професіонали, так і аматори. Окрім митців українського походження на таких концертах сяяли своїм талантом і зарубіжні композитори, зокрема Ф. Ліст, який із захопленням імпровізував на теми, які пропонувала публіка, серед яких були українські народні пісні, що у подальшому висвітлилось у його творчості. Його концерти відбулися в Житомирі, Києві, Кременці, Львові, Чернівцях, Одесі, Миколаєві, Єлисаветграді.

Докорінно змінюючись, концертне та театральне життя в Україні призвело до створення так званих товариств: філіали Імператорського Російського музичного товариства, "Боян" (у Львові, Києві, а згодом і в інших містах), "Українське музично-хорове товариство", "Просвіта", "Торбан", "Український клуб" та ін., які стали осередками національного виховання і пропаганди українського музичного мистецтва. Основними їх завданнями були доступність академічної музики для широких верств населення та сприяння розповсюдженню музичної освіти в країні. Вони проводили тематичні концерти, вечори, влаштовували різноманітні змагання, збирали і вивчали музичний фольклор, сприяли друкуванню нотної та музично-просвітницької літератури тощо.

Широкої популярності у досліджуваний історичний період мала камерно-інструментальна музика. На ниві фортепіанного мистецтва України провідне місце займають ряд піаністів та композиторів, які прославили своєю творчістю українську музичну культуру тих часів. Зокрема, це постать Т. Шпаковського, котрий був відомий не лише на Україні, а й поза її межами. Критики писали про нього, що маестро під час гри передає глибоке розуміння класичної музики [6, с. 260]. Його твори в основному носили програмний характер та стилістику західно­європейського романтизму, хоча в них вже простежується зацікавленість українською тематикою. Він був творцем перших українських рапсодій, які називав "українськими". Також великого визнання досяг і Т. Безуглий, піаніст-віртуоз та композитор. Свої твори пов’язував зі своєю батьків­щиною зокрема: з історією України (балада "Конашевич Сагайдачний"), постаттю Т. Шевченка ("Жалібний марш" на смерть Кобзаря) та ін. Велику когорту піаністів-виконавців підготував Й. Витвицький, який працював викладачем Інституту шляхетних дівчат. Його твори відрізняються віртуозним романтичним стилем. Неоціненною спадщиною для україн­ської фортепіанної музики є твори М. Маркевича, котрий залишив після себе низку обробок українських народних пісень. Продовжували мистець­ку ниву своїх колег у цьому стилі і П. Сокальський, і М. Калачевський, і С. Воробкевич та ін.

Тогочасні суспільно-політичні умови дещо обмежували свободу репертуару діяльності музикантів. Після виходу Валуєвського циркуляру та Емського указу організаторам концертів доводилося з величезними зусиллями боротися з цензорами щодо змісту виконання. У цьому сенсі неоціненну роль у зростанні української музики відіграв М. Лисенко, котрий був на той час основним організатором тодішніх музичних зібрань. Вечори за його організації пробуджували національну свідомість, що, в свою чергу, окрім мистецько-естетичної, несло і громадську функцію [4]. Композитор брав активну участь і в засіданнях громад, які ключовими тезами ставили питання незалежності України. Саме на таких зібраннях М. Лисенко запропонував виконання українських дум та пісень О. Вересая, а згодом сприяв виданню збірок "Історичні пісні українського народу" та чумацьких пісень.

Вагомого значення для зростання національної музики мало і ознайомлення українського слухача з шедеврами світової класики, які звучали на концертах "Імператорського Російського музичного това­риства", відділення якого були в різних містах нашої держави. На них звучала музика Л. Бетховена, Й. Гайдна, В. Моцарта, К. Вебера, Ф. Мен­дельсона, Ф. Ліста, Ф. Шопена, К. Сен-Санса, Дж. Россіні, М. Глінки, О. Бородіна, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського, В. Каліннікова, С. Танєєва, А. Рубінштейна, С. Рахманінова та ін.

Досліджуючи культурно-мистецький простір нашої держави другої половини XIX – початку XX століття, науковці М. Гордійчук, Л. Корній, Л. Медвідь, З. Мороз, І. Огієнко, В. Радкевич, Б. Сюта та ін. підкреслюють значення існування музично-театральних колективів. Основними осеред­ками яких стали Київ, Харків, Перемишль, Львів, Одеса.

Оперне мистецтво було представлене зазвичай, як наголошує Л. Корній, італійськими акторами, які активізували свою діяльність у Харкові з 1864 по 1871 роки. З’являлися й російські колективи, які в Україні створили оперні театри в Києві (1867), в Харкові (1874), в Одесі (початок 1880-х р.) [6]. Репертуарний зміст їх складався в основному з творів західноєвропейської музики (опери В. Моцарта, Дж. Россіні, Дж. Верді, Р. Вагнера, Ж. Бізе та ін.). Разом із тим широкої популярності набирає російська опера М. Глінки, О. Даргомижського, О. Сєрова, О. Бородіна, М. Мусоргського, М. Римського-Корсакова, П. Чайковського та ін.

Визначною подією стає організація "Київського оперного товариства" І. Прянишниковим у 1880-х роках, який суттєво вплинув на якісне вико­нання. На жаль на території нашої держави в ці роки не ставилися опери українських композиторів, які лунали вже на петербурзьких сценах. Зокрема, це опери С. Гулака-Артемовського, П. Сокальського, М. Ли­сен­ка. Тож не дивно, що гучного розголосу серед музичних критиків набуває постановка на сценах Харківського (1883), а згодом і Одеського (1884) театрів опери "Різдвяна ніч" М. Лисенка.

Така тенденція надихнула українських корифеїв на постановки творів українських композиторів. Так, на початку XX століття національний глядач на сцені театру М. Садовського знайомиться з операми: "Запо­рожець за Дунаєм" С. Гулака-Артемовського, "Чорноморці", "Утоплена", "Енеїда" М. Лисенка та ін. Зі слів музичних критиків їх постановку прирів­нювали з професійністю театру Москви, однак це не вплинуло на подаль­ше розповсюдження цих постановок через постійні політичні утиски.

Принагідно наголосити на тому, що діяльність оперних театрів сприяла відкриттю для музичної культури України та світу провідних співаків, серед яких: І. Алчевський, Є. Гушалевич, А. Нежданова, С. Кру­шель­ницька, О. Мишуга, М. Менцінський та ін. Зокрема О. Мишугу, на­прик­лад, називали у той час "королем ліричних тенорів", "соловейком України", "кумиром публіки". Неоціненний вклад співака у розвиток культури зазначеного періоду нашої держави полягає саме в концертному виконанні, де він був кращий інтерпретатор і одночасно пропагандист українських народних пісень, творів вітчизняних композиторів. Він з гордістю прийняв пропозицію М. Лисенка обійняти посаду професора сольного співу в Музично-драматичному інституті в Києві, хоча на той час у нього був підписаний вигідний контракт за кордоном і йому довелося сплатити чималу суму неустойки.

Досліджуючи творчість С. Крушельницької, О. Козуля зазначає, що Р. Картонассі, почувши її голос, писав: "У перші десятиліття XX століття на оперних сценах світу царювали лише чотири постаті чоловічої статі – Баттістіні, Тіта Руффо, Шаляпін та Карузо. І тільки одна жінка спромоглася сягнути їх висот і стати поруч з ними. Нею була Соломія Крушельницька. Однак порівняно з уславленими колегами як особистість вона виявилась набагато вищою" [5, с. 75, 191].

З театральними виставами пов’язана і симфонічна музика другої половини XIX століття. Яскравими її представниками вважають М. Вер­бицького, М. Калачевського, В. Сокальського та ін. Композитори у своїй творчості орієнтуються на західноєвропейську класичну й ранньо­роман­тичну музику, хоча використовували українські народні джерела, особли­во коломийки та пісні-романси (М. Вербицький). М. Клачевський, зокрема, створив українську симфонію романтичного стилю з яскравим народним колоритом ("Українська симфонія"). Л. Корній підкреслює, що для композитора "цитована народна пісня була поштовхом, своєрідною музич­ною темою для подальшого розвитку, у якому проявлялося індивідуально-авторське начало" [6, с. 296].

У 1894 році вперше прозвучала симфонія g moll В. Сокальського на концертах Харківського відділення "Імператорського Російського музич­ного товариства" під керівництвом І. Слатіна. Ця симфонія вразила слухачів своєю ліричністю та в той же час суперечливістю. В ній зіставлялися два світи: ліричний, особистісний та об’єктивний, який був сповнений драматизмом, що стоїть на перешкоді особистому щастю [3, с. 216].

Початок XX століття музикознавці називають музичним еклектизмом (від грец. *Eklektikos* –той, що вибирає) – змішування та безмежне поєд­нання різноманітних, різнорідних і несумісних понять (ідей, елементів, поглядів, теорій тощо) під приводом подолання в них протилежностей і створення різнопланового та неординарного в системі єдиного цілого. Може означати брак чогось "свого", "оригінального", просте запозичення "чужого", сліпе копіювання та наслідування [10, с. 177].

Суспільно-політичні та культурно-історичні зміни провокували в ці роки і реформування музичної освіти. Таким чином утворюються кон­серва­торії в Києві (1913), Одесі (1914). На Західній Україні Львівську музичну школу, яка мала статус консерваторії (1880), реорганізовують у Вищий музичний інститут (1907). Разом з тим функціонують музичні школи, бази, приватні музичні курси. Також вагомого значення набуває навчально-виховна діяльність Музично-драматичної школи ім. М. Лисен­ка, на основі якої було відкрито Вищий музично-драматичний інститут ім. М. Лисенка у Києві (1918) та школу-інститут ім. М. Лисенка у Львові [6].

Продовжують у цей час розвиватися і народні школи. Серед широ­кого кола предметів, які входили до їх навчального плану, обов’язковими, окрім мови, арифметики, письма, Закону Божого, були ще й співи, малювання та фізкультура. Це характеризує дану модель організації навчання з позицій прогресивних та актуальних на часі. Тому народна школа, крім загальнорозумового, розвиваючого, морально-релігійного напрям­ку розвитку особистості, спрямовувала також сили для форму­вання естетичного смаку насамперед засобами музичного мистецтва, акцентуючи увагу на співі як найбільш демократичній та загально­улюбленій формі навчання [8]. Спів як предмет повинен був сприяти пробудженню та утворенню почуття музичного облагородження чуття та пожвавлення патріотичного почуття.

Аналізуючи тенденції розвитку музичної культури України досліджу­ваного історичного періоду, переконуємося в тому, що головною її відмінністю є народнопісенна спрямованість у всіх її жанрах (оперному, сольному, інструментальному, хоровому тощо). Композитори широко використовують народний мелос у своїй творчості (щедрівки, колядки, купальські, весільні пісні тощо), завдяки чому українська пісня підні­мається на високий щабель у професійному мистецтві. Поряд з цим слухачі знайомилися і зі старовинними піснями, і з думами, і з революційними, і з ліричними, а також звучали обробки народних героїч­них, жартівливих та сатиричних пісень.

Принагідно підкреслити, що знайомлячись з творчістю видатних митців-вокалістів (Б. Гмиря, М. Роменський, М. Литвиненко-Вольгмут, І. Паторжинський, О. Петрусенко, С. Крушельницька, А. Нєжданова та ін.), можна побачити безліч прикладів глибокого натхнення, яке дає народна пісня. Вона надихає співаків до перевтілення на сцені у певний образ, зберігаючи при цьому свою природну чистоту наспіву.

Такий потяг до української національної спадщини спричинив появу в цей час науково-фольклористичних досліджень. Науковці та просві­тителі доводять, що народна пісня є важливим джерелом пізнання життя народу, його духу. Зокрема О. Сєров, російський композитор і музико­знавець, зробив перші спроби висвітлення певних музично-стилістичних особливостей української народної пісні. Звичайно, таку тенденцію підтри­мував і М. Лисенко, котрий створив праці "Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая", "Про торбан і музику пісень Відорта" (1892) та "Народні музичні інструменти на Україні" (1894) [7]. Ці роботи дали композитору так званий план програми щодо естетичних та музично-стилістичних особливостей в українському фольклорі.

Неоціненне значення для розвитку української музичної культури мала також праця П. Сокальського – "Руська народна музика, вели­ко­руська та малоруська в її будові мелодичного та ритмічного та відмінність її від основ сучасної гармонічної музики" (1886), в якій простежуються перші спроби еволюції музичного мислення в народних піснях. Продовжу­ючи цю справу у сфері етномузикування, Ф. Колеса, К. Квітка, С. Людке­вич та ін. поповнили своїми знахідками українську фольклористику на початку XX століття.

Постійне поповнення української музики творами, що збагачували та відроджували національне мистецтво, стимулювали розквіт музичної публіцистики та музичної критики. Їх представниками були: П. Сокаль­ський, В. Чечот, М. Вербицький, С. Воробкевич, В. Матюк, П. Бажанський та ін. Вони друкували рецензії на вистави й концерти, де намагалися торкатися естетичної проблематики, рекламували нові твори українських авторів, порушували проблеми народності та національного в мистецтві, проте деякі висвітлювали дещо скептичне відношення до національного мистецтва. Музичні публіцисти та критики друкувалися в журналах ("Основа", "Зоря" та ін.), газетах ("Київляни", "Київське слово", "Слово", "Діло", "Буковина" та ін.), альманахах ("Галичина" та ін.).

Таким чином, узагальнюючи культурно-історичні та мистецтвознавчі джерела, можемо зазначити, що в другій половині XIX – початку XX століття на українських землях активно розвивається його музичне життя, на чолі якого стояли провідні українські композитори і музиканти. Натхненні національно-визвольними мотивами, які панували на той час у державі ними створювалися яскраві композиції, сповнені громадянського звучання.

**Література**

1. Історія української культури: словник-довідник: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. В. Анісімов; Національний банк України, Ун-т банківської справи. Київ: УБС НБУ, 2014. 320 с.
2. Історія світової та української культури: підручник для вищ. закл. освіти / В. А. Греченко, І. В. Чорний, В. А. Кушнерук, В. А. Режко. Київ: Літера ЛТД, 2002. 464 с.
3. **Історія української музики: в 6 т. / АН УРСР, Ін-т мист-ва, фольк. та етногр. ім. М. Т. Рильського; ред. кол.: М. Гордійчук та ін. Київ: Наукова думка, 1989–1991. Т. 2. Друга половина ХІХ ст. / Т. П. Булат, М. М. Гордійчук, С. Й. Грица та ін.; ред. кол. тому: Т. П. Булат (відпов. ред.) та ін. 1989. 464 с.**
4. Катренко А. М., Денисенко С. Д. М. В. Лисенко і національно-визвольний рух в Україні і другій половині XIX – на початку XX ст. *Український історичний журнал*. Київ, 1992. № 7–8.
5. Козуля О. Жінки в історії України. Київ: Український центр духовної культури, 1993. 256 с.
6. Корній Л. П., Сюта Б. О. Історія української музичної культури: підручник для студентів вищих навчальних закладів / До 100-річчя Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2011. 736 с.
7. Лисенко М. В. Листи / упор. Р. М. Скорульська. Київ, 2004. 680 с.
8. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
9. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ: Книгарні Є. Череповського, 1918. 272 с.
10. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкара­пута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.

**НІЖИНСЬКА ВОКАЛЬНА ШКОЛА:**

**ВИТОКИ, ТРАДИЦІЇ, СУЧАСНІСТЬ**

**Пархоменко Л. В.**

*У статті висвітлюються деякі аспекти становлення Ніжинської вокальної школи. Наведені методичні поради її фундатора – заслу­женої артистки України, педагога-вокаліста М. Ф. Бровченко.*

***Ключові слова:*** *вокальна школа, вокальна культура, виконавські традиції, музично-педагогічна діяльність.*

Ніжин можна поправу вважати одним із найцікавіших міст Ліво­бережної України. Засноване за часів Великого Київського князя Володимира Святославича (кінець Х − початок ХІ ст.) на болотистих берегах річки Остер, воно вже в ті далекі часи відігравало важливу роль в економічному та суспільно-політичному житті Києво-Руської держави. З наданням Ніжину в 1625 році Магдебурзького права (адміністративного й економічного самоврядування), розпочинається розвиток ремесла та торгівлі, які сприяють демографічному зростанню за рахунок пере­селенців. У 1648 році місто набуває статусу полкового і так перетво­рюється на важливий адміністративний центр гетьманської України.

З переселенням до Ніжина грецьких купців, починається його новий культурний розвиток. Так, упродовж XVII століття греки створили тут власний релігійний, адміністративний, комерційний та освітній центри. Культурно-мистецькому розвитку сприяла діяльність музичних цехів, розвиток вокально-хорової музики у православних храмах, поширення вокального й інструментального домашнього музикування. Та знаковим для розвитку культурно-мистецько життя міста, стало відкриття Гімназії вищих наук за ініціативи та меценацтва братів Олександра та Іллі Безбородьків (1820 р.) [3].

Важливе місце в житті гімназистів займав аматорський театр. Його душею, режисером, актором, декоратором був сам Микола Гоголь. Ставили п’єси українських та зарубіжних драматургів. Серед них були п’єси батька М. Гоголя В. П. Гоголя-Яновського, а також сценки, написані самим Миколою Гоголем та Миколою Прокоповичем [5].

Наприкінці XIX століття в гімназії працював вчителем співів Федір Проценко – культурно-просвітницький діяч, диригент, актор. Він очолював музично-драматичне товариство, що об’єднувало всі аматорські сили Ніжина. В будинку Товариства збирався хор, симфонічний оркестр, дві драматичні секції: російська і українська, а також літературна і музична. На запрошення товариства тут виступали Марія Заньковецька і Микола Садовський, хорова капела під керівництвом О. Кошиця з Київського університету.

У 1902 р. видатна українська актриса М. К. Заньковецька купила в Ніжині будинок і тут проживала між гастролями. Але її відпочинок був відносним, бо вона постійно збирала молодь і влаштовувала в місті вистави. Наполегливість і щира любов до молоді давали свої результати. Вистави досягали професійного рівня. Тож невипадково, що значна частина ніжинських аматорів, підтриманих М. Заньковецькою та М. Садовським, пізніше стали професійними акторами, серед них Дмитро Грудина, Єлизавета Хуторна, Марія Малиш-Федорець, Галина Ніжинська, Юхим Скороход та ін. [3].

Музично-творча діяльність цих митців на ниві музично-театральної, вокально-хорової музики в першій половині XX століття створила підґрунтя для професіоналізації інструментального, вокального, хорового виконавства в Ніжині.

У 1956 році на кафедру музики філологічного факультету Ніжин­ського державного педагогічного інституту імені Миколи Гоголя прийшла працювати випускниця Київської державної консерваторії (нині Націо­нальна музична академія імені П. І. Чайковського) Марія Федорівна Бров­ченко. Будучи ученицею славетної української співачки, корифея і фунда­тора українського оперного театру, вокального педагога Київської консерваторії імені П. І. Чайковського Марії Іванівни Литвиненко-Вольге­мут, Марія Федорівна не тільки сформувалась як прекрасна співачка, але й перейняла педагогічні принципи та методи навчання співу М. І. Литви­ненко-Вольгемут, у вокальній школі якої поєднувались традиції італій­ського бельканто, російського оперного співу та українського на­родно­пісенного виконавства.

В 1964 році в інституті був відкритий музично-педагогічний факультет, якому М. Ф. Бровченко віддала півстоліття педагогічного та творчого життя, створивши власну вокальну школу. Зі спогадів учнів: "…співала Марія Федорівна прекрасно. Навіть в останні роки життя зберегла вона не тільки уміння співати, але й молодість та красу тембру, свіжість звучання. Показ голосом – завжди велика естетична насолода, яка породжувала бажання співати так, як 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" [4, с. 230].

Важливо згадати, що, будучи викладачем, Марія Федорівна входила до трупи Ніжинського драматичного театру, яка поєднувала акторську майстерність з блискучою вокальною технікою, а в педагогічній діяльності відзначалася тонким вокальним слухом, бездоганним показом та зрозу­мілим простим поясненням. Про основні принципи навчання співу ми дізнаємось із наукових та методичних статей учнів її класу, яких по закінченню інституту залишили працювати на кафедрі вокально-хорової майстерності.

Наведемо основні методичні установки Марії Федорівни Бровченко, узагальнені її ученицею, а сьогодні старшою викладачкою кафедри вокально-хорової майстерності Аллою Борисівною Хоменко:

* індивідуальний підхід до кожного учня;
* простота і природність у всьому;
* доведення тембру голосу до абсолютної чистоти без зайвих призвуків;
* тип дихання – нижньореберно-діафрагматичний (косто-абдо­мінальний, або реберно-черевневий). Вдих активний, глибокий, вниз і в боки, одночасно через рот і ніс, використовуючи поштовх дихання на рівні м’язів черевного пресу. Співаючи, зберігати позицію "вдиху" з відчуттям "співацького поясу". 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. Скрипкова наспівність, коли навіть паузи не розривають, а, навпаки, зв’язують фрази;
* точна атака звуку без під’їздів;
* виховання м’язових відчуттів співу на "внутрішній посмішці", легкому напівзівку, з піднятим м’яким піднебінням;
* пошук високої вокальної позиції, яскравого "вправленого" звучан­ня. Усвідомлення стійких вібраційних відчуттів у "масці" та постійного "резонаторного пункту" протягом 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 в єдиній позиції протягом 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 [4, с. 234–235].

Яскравим доказом педагогічної майстерності Марії Федорівни були учні її класу переможці всеукраїнських та республіканських конкурсів, які по закінченню навчання стали солістами кращих мистецьких колективів України, серед них: народна артистка України Алла Кудлай, заслужена артистка Росії Людмила Цидрик, заслужена артистка України Оксана Нестеренко, заслужені працівники культури В. Малиневська, О. Варьоха, С. Голуб, заслужені артисти України Любов та Віктор Анісімови та ін.

Як досвідчена артистка, що грала на сценах Ніжинського, Прилуць­кого, Закарпатського музично-драматичного театрів, М. Ф. Бров­ченко за роки педагогічної діяльності виявила себе і в якості режисера-постанов­ника зі студентами факультету здійснювала постановки вистав за творами П. Ніщинського "Вечорниці", С. Гулака-Артемовського "Запо­ро­жець за Дунаєм", М. Лисенка "Наталка Полтавка". У такий спосіб в культуротворчій діяльності М. Ф. Бровченко як співачки, педагога, актри­си, режисера-постановника викристалізувалися ознаки виконавської вокальної школи: виконавський професіоналізм, музично-педагогічна діяльність, науково методична робота.

Сьогодні в Ніжинській вищій школі достойно продовжують її вико­навські, творчі, педагогічні здобутки старші викладачі кафедри вокально-хорової майстерності А. Б. Хоменко, В. І. Коробка, В. М. Курсон та їхні учні – лауреати всеукраїнських та міжнародних конкурсів, молоді викладачі кафедри Л. В. Пархоменко, Я. М. Йотка. Варто зазначити, що і у Ніжин­сь­кому коледжі культури і мистецтв імені Марії Заньковецької теж працюють учні Марії Федорівни: Л. І Щотка та учні А. Б. Хоменко – лауреат всеукраїнських та міжнародних конкурсів, соліст Чернігівської філармонії Сергій Гладарьов та викладач вищої категорії Любов Пархоменко.

Привита Марією Федорівною любов до театру, проявляється повною мірою і сьогодні. Так, за мистецьким авторським проектом Алли Хоменко "Традиції Ніжинської вокальної школи" відбулася постановка "Сторінками роману О. С. Пушкіна та опери П. І. Чайковського Євгеній Онєгін". Прем’є­ра пройшла з великим успіхом і на замовлення публіки її повторили. В травні 2019 року Експериментальним студентським музич­но-поетичним театром була поставлена вистава "З любов’ю до України" (за мотивами опери С. Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм"). Наразі у твор­чих планах колективу постановка вистави за мотивами опери С. Рахма­нінова "Алеко".

Не можна не згадати і діяльність "Ніжинської музичної вітальні", заснованої в 1994 році учнями М. Ф. Бровченко. Її учасники набувати сценічного досвіду, удосконалюють свою вокальну техніку.

Ніжинські виконавські традиції доповнюють, збагачують та популя­ризують мистецькі проекти професорки кафедри вокально-хорової майстерності заслуженої діячки мистецтв України Людмили Юріївни Шумської, серед яких "Всеукраїнський юніорський конкурс музично-вико­навської майстерності імені академіка Олега Тимошенка", "Ніжин-муз-фест" та ін.

Випускники класу М. Ф. Бровченко продовжують справу свого вчи­теля і разом зі своїми вихованцями демонструють високу вокальну культуру на сценах України і далеко за її межами.

**Література**

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: монографія. Київ: Українська ідея, 1999. 168 с.
2. Кавунник О. А. Ніжинська вокальна школа: віхи розвитку та представники. *Вісник НАКККіМ*. 2014. № 2. С. 185–190.
3. Ніжинська старовина. Ніжинознавчі студії № 2: Історико-куль­туро­логічний збірник. Центр пам’яткознавства НАН України та УТОПІК. 2006. Вип. 2 (5). 190 с.
4. Хоменко А. Б. Вокально-виконавські та педагогічні принципи заслуженої артистки України М. Ф. Бровченко. *Проблеми мистецької освіти*: збірник науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. Вип. 6. С. 228–234.
5. URL: [https://www.gorod.cn.ua/city/knigi-o-chernigove/656-chernigiv­shina-incognita.html](https://www.gorod.cn.ua/city/knigi-o-chernigove/656-chernigivshina-incognita.html) (дата звернення 19.09.2019).

**ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА**

**Павленко О. М.**

*У статті висвітлено основні етапи становлення та розвитку мистецтва джазу. Розкрито особливості класичного періоду в історії джазового мистецтва. Представлено характерні особли­вості стилю великих оркестрів джазу. Проаналізовано період сучасного джазу та специфіку основних стилів та напрямів. На основі теоретичного аналізу наукової літератури висвітлено жанрово-стильові новації джазового мистецтва.*

***Ключові слова:*** *джазове мистецтво, етапи розвитку джазу, імпровізація, стиль, жанр, жанрово-стильові новації, музична творчість.*

Джаз у світовому музичному мистецтві посідає одне з найвиз­нач­ніших місць і вважається самобутнім явищем. Він вирізняється особливою художньою специфікою та естетичною оригінальністю. Адже у джазовому мистецтві поєднуються різноманітні форми музичної творчості, перети­наються національні традиції, школи, напрямки. Він впливав і впливає на масові жанри, форми композиторської творчості, виконавське мистецтво музикантів. Джазове мистецтво відображує різноманітні аспекти буття суспільства, збагачує сучасну музичну культуру та систему мистецької освіти.

У сучасній науково-педагогічній літературі розглядаються питання, присвячені проблемам виникнення і становлення джазу (К. Берендт, Д. Коллієр, В. Конен, А. Медведєв, Є. Овчинников, Ю. Панасьє, В. Пере­вєрзєв, У. Сарджент та ін.); історії жанрово-стильової палітри джазу (В. Єрохін, В. Полянський, Ю. Чугунов та ін.); джазового виконавства та імпровізації (Є. Барбан, О. Баташов, Б. Гнилов, Ю. Кінус, Ю. Козирєв, Д. Лівшиць, А. Одер, Т. Полянський, Г. Шуллер та ін.); навчання джазу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва (Б. Брилін, В. Дряпіка, О. Жаркова, О. Курильченко, Н. Попович, Н. Сродних, О. Хиж­ко та ін.).

**Метою статті** є висвітлення основних етапів розвитку джазового мистецтва, визначення характерних особливостей стилів та напрямів класичного та сучасного джазу.

У багатьох наукових дослідженнях джаз визначається як професійне мистецтво, що збагатило сучасне музичне мистецтво новим тематично-образним змістом, а особливо незвичними, оригінальними, специфічними виражальними засобами. До головних ознак джазу відносяться: викори­стання особливих ритмічних структур (синкопування, поліритмія); харак­терне метро-ритмічне протистояння – свінг; імпровізаційність; послідов­ність своєрідних гармонічних засобів (переважно септакордів, нонакордів та політерцієвих акордів); особливу виконавську манеру з характерним інтонуванням та звуковидобуванням, відмінну від акаде­мічної; широке застосування варіантно-варіаційного принципу розвитку; специфіку тембрової палітри інструментального та вокального вико­нав­ства.

В. Озеров справедливо зазначає, що, джаз, порівняно з легко­жанро­вою естрадою, яка домінує в структурі масового музичного споживання, є цікавим і привабливим не лише як предмет вивчення, але й як матеріал для вирішення різноманітних методичних і художньо-виховних завдань. Вчений упевнений, що саме джаз, як самостійний, творчо-активний і життєздатний вид музичного мистецтва, стає необхідною і важливою ланкою в педагогічній моделі сучасної музичної культури [5, с. 6].

Джаз виник на рубежі XIX–XX ст. в південних штатах Америки, внаслідок взаємовпливу та унікального поєднання європейської й афри­канської музичних культур. Стрімка еволюція джазу від фольклорних форм до складних композиційних структур вплинула на особливості формування стилю, напрямів і течій.

Формування джазу тісно пов’язано із розвитком фольклору афро-американців, серед яких виділяють жанри трудової (холер сонг, уорк сонг), культової (спірічуел, госпел, джюбілі, сонг-сермон, рінг-шаут), розважаль­ної музики (регтайм). Особливе місце в становленні джазу належить спірічуелу, менестрелям та блюзу.

Наприкінці ХІХ ст. у Новому Орлеані виникають ансамблі, які дістали назву "маршируючих капел" або "вуличних оркестрів". Саме у репертуарі цих ансамблів знайшли нову, яскраву і самобутню форму всі види афро-американської музики, що склалися до початку ХХ ст. Цей період в історії джазового мистецтва отримав назву архаїчний джаз.

Класичний період в історії джазу починається приблизно з 90-х років ХІХ ст. і завершується наприкінці 20-х років ХХ ст. До класичного періоду відносять новоорлеанський джаз (негритянська і креольська форма), білий диксиленд новоорлеанського типу, чиказький джаз.

Новоорлеанський джаз є першим основоположним стилем класич­ного періоду історії джазу. Цей стиль пов’язаний із виникненням розви­нених інструментально-ансамблевих форм негритянського музику­вання. Такий стиль класичного джазу ввійшов до історії музичного ми­стецт­ва як поліфонічний. У цей період склався самостійний вид новоорлеанського джаз-бенду з розподілом інструментальних груп на ритмічну (банджо, бас, ударні інструменти) та мелодичну (корнет, кларнет, тромбон). Велика заслуга в популяризації джазу в цей період належить колективу "Original Dixieland Jazz Band".

Вихід раннього джазу за межі Нового Орлеану і його широке поши­рення в США сприяли тому, що в 20-х роках ХХ ст. цей вид мистецтва продовжує своє становлення в Чикаго. В цей час джаз стає більш близьким для широкого загалу. Варто зазначити, що у чиказькому джазі колективна імпровізація поступається місцем сольній імпровізації під гомофонний супровід ансамблю, сміливіше застосовується аранжування музичних творів, здійснюється опора на остинатно-повто­рювану гармо­нічну модель, змінюється і розширюється інструментарій ансамблю (корнет замінюється трубою, туба – контрабасом, почали вводити фортепіано і саксофони) [3,  с. 29]. Яскравими представниками цього стилю були Л. Армстронг, С. Біше, К. Олівер, К. Орі та ін.

30-ті роки ХХ ст. у джазовій історії називають "ерою свінгу". Свінгпов’язаний із практикою великих оркестрів (біг-бендів). Стиль великих оркестрів джазу займає проміжне положення між традиційним і сучасним джазом. На перший план виходить джазмен нового типу – аранжувальник, який пропонував для виконання учасникам біг-бенду свою версію музичного твору. Потрібно зазначити, що інструментальний склад біг-бенду збільшується (3–4 труби, 3–4 тромбона, 4–5 саксофонів, фортепіа­но, гітара, контрабас, ударні інструменти), а це призвело до відмови від використання імпровізації в процесі музикування.

В. Дряпіка визначає такі характерні особливості цього стилю: колективна імпровізація поступається місцем сольній імпровізації під гомофонний супровід ансамблю; сміливіше застосовується аранжування і оркестровка музичних творів; розширюється роль і стає відчутною опора на остинатно-повторювану гармонічну модель (квадрат); акцентування ритмічної групи остаточно переноситься з 1-ї та 3-ї на 2-у та 4-у долі такту (як у диксиленді) дещо змінюється і розширюється інструментарій ансамблю (корнет замінюється трубою, туба – контрабасом, почали вводити фортепіано і саксофони) [3, с. 29].

У цей період джаз пішов шляхом європейської професіоналізації, коли цінним було вивірене та злагоджене звучання музичного колективу. Серед оркестрів, що грали у стилі свінг, відомими стали джазові біг-бенди К. Бейсі, Д. Еллінгтона, Г. Міллера, Ф. Хендерсона, А. Шоу та ін.

Із середини 40-х років ХХ ст. розпочинається період сучасного джазу. Стверджуються нові уявлення про джаз, як про "інтелектуальну" музику. Стиль бі-боп став революційним напрямом сучасного джазу. Музиканти-новатори (Ч. Паркер, Д. Гіллеспі, Т. Монк, Б. Пауел, М. Роуч, К. Рассел та ін.) перевернули весь світ джазового мистецтва, відмо­вившись від його традиційної школи.

Важливим для розвитку джазу є те, що бі-боп назавжди пориває з танцювально-розважальною музикою, тому стає більш елітарним. Це пояснюється складністю не лише виконання, але й сприйняття сучасних джазових стилів. Раніше у творах в стилі свінг темпи були середніми – тепер вони стають дуже швидкими чи повільними.

Для бі-бопу характерне унісонне проведення теми на початку і в кінці п’єси. Пісні 20-х–30-х років ХХ ст. (гармонічні послідовності) використо­вувалися як теми для імпровізацій, на які імпровізувались нові мелодії. Дещо пізніше стали створюватись і оригінальні композиції. Сольні імпровізації бі-бопу характеризувалися бурхливим, дещо нервовим малюнком та безперервним веденням мелодії при переході від одного голосу до іншого. Гармонія ґрунтувалася на альтерованих акордах та політональних структурах.

На відміну від попередніх стилів джазу, у цьому стилі змінилися функції інструментів ритмічної групи, які поряд з духовими стали повноправними солістами ансамблю. Докорінно змінилася і роль ударних інструментів. Ритмічні новації у сольній та ритмічній групі ансамблів "комбо" сприяли виникненню вільного ритмічно-гармонічного супроводу, в якому основні оригінальні гармонічні функції, під впливом імпровізації мелодичної лінії, замінюються спорідненими, комбінованими (альтеровані акорди, політональні структури).

У середині 1950-х років на основі бі-бопу розвинувся хард-боп. Цей джазовий стиль характеризується більш експресивною манерою вико­нання, жорстким ритмом і орієнтацією на блюзову традицію. Він яскраво використаний у творчості Дж. Колтрейна, С. Роллінса, Х. Сіль­вера, Б. Томаса та ін.

Джазовий стиль кул виник на противагу бі-бопу наприкінці 1940-х років на західному узбережжі США та набув поширення переважно серед білих музикантів-боперів. Найбільшого розквіту кул-джаз досяг у 1960-ті роки. Характерною особливістю цього джазового стилю є спокійна манера гри, менш різке звучання, відсутність динамічних контрастів.

Стиль кул додав елемент романтизму в мистецтво джазу, якому раніше такі риси не були притаманні. В цьому джазовому стилі відчувається вплив сучасної композиторської техніки, а саме: посилення ролі композиції, форми і гармонії, поліфонізація фактури. Кул-джаз характеризується емоційною стриманістю, спокійною манерою гри і "твердим" способом звуковидобування на духових інструментах, вве­денням інструментів симфонічного оркестру у склад ансамблів [3, с. 83].

У створенні такої музики провідна роль належить композитору й аранжувальнику. Ця музика виникає не під впливом миттєвого імпульсу виконавця у процесі музикування, а ретельно осмислена, раніше зафіксована у нотному тексті. Аранжувальники кул-джазу у творах зосередилися над інструментальним забарвленням і сповільненістю руху, на статичності гармонії, що створює ілюзію простору. Формат кул-джазу сприяв поширенню великих за складом ансамблів типу нонетів і тентетів.

Найбільш яскравими представниками кул-джазу є трубачі М. Девіс, Ч. Бейкер, саксофоністи П. Дезмонд, Дж. Маліген, С. Гетц, Лі Конітц, З. Сімс, піаністи Б. Еванс, Д. Брубек (і його квартет), кларнетист Дж. Джуфрі, тромбоніст Б. Брукмайер, ударник Ш. Менн, Modern Jazz Quartet Дж. Льюїса, квінтет Дж. Ширінга.

Змішування традиційного джазу з авангардною музикою отримало назву "авангардний джаз", який виник у 50–60-х роках ХХ ст. В основі такого напрямку джазової музики лежить відрив від основних джазових елементів, використання нових виразних прийомів і технічних засобів. Творче самовираження за допомогою музики – є найголовнішим для музикантів цього напрямку.

Модальний джаз став проміжною ланкою між тональною та атональною музикою. Цей напрям виник завдяки творчим пошукам М. Девіса та Дж. Колтрейна. В основі організації музичного матеріалу модального джазу лежить ладовий принцип. У модальній техніці спостерігається перехід від традиційного типу тональної організації та формоутворення до принципу ладового варіювання. Такі фактори призвели до принципової зміни в побудові джазової імпровізації. Виникає оригінальний вид імпровізації, в якому підкреслюються особливості ладу, а не зміна акордової послідовності.

У модальному джазі, на відміну від традиційного джазу, гармонічна основа замінюється ладами – дорійським, фрігійським, лідійським, пентатонічним та іншими звукорядами європейського і неєвропейського походження. Це дає змогу музикантам набагато ширше експериментувати з мелодичним матеріалом.

Повної імпровізаційної свободи музиканти досягли у фрі-джазі. Це музика із зовсім іншою філософією, генезисом та художніми принципами. Фрі-джаз пов’язаний із радикальними експериментами в галузі гармонії, форми, ритміки, мелодики і техніки імпровізації. Завдяки різноманітності виражальних засобів музика в стилі фрі-джаз вирізняється чуттєвістю та інтелектуальністю. Є. Барбан [1] вважає основою естетичної складової фрі-джазу такі елементи: екзальтацію, спонтанність, афект, психічну одержимість.

У цьому стилі авангардного джазу культивується абсолютно вільна імпровізація, яка поєднує у собі групову та індивідуальну. В процесі вільної імпровізації застосовують поліметрію, поліритмію, політональність й атональність, серіальну та додекафонну техніки, вільні форми. Також до фрі-джазу було залучено елементи індійської музичної культури (різно­барвність ритміки) та арабські мотиви. Яскравими представниками цього напрямку є О. Коулмен, А. Шепп, Д. Черрі, Дж. Рассел, С. Тейлор та інші.

Вплив рок-музики на джазове мистецтво сприяв виникненню таких стильових напрямків, як джаз-рок і ф’южн. У музичному стилі ф’южн, який з’явився у кінці 1960-х років, тісно переплелися елементи джазу, рок-музики, риси сучасної європейської композиторської техніки й особливості фольклору країн Сходу, Африки і Латинської Америки. У цьому стильовому напрямку отримали розвиток європейські функціональні, блюзові та політональні принципи, які створили стильову єдність. І якщо музиканти фрі-джазу намагалися відмовитися від старих імпровізаційних принципів, то у ф’южн вони прийшли до свободи вибору.

Зазвичай ф’южн-музика інструментальна зі складними розміром, метром, ритмом, формою композиції та імпровізації. Багато видатних ф’южн-музикантів вирізняються високим рівнем виконавської майстер­ності. Слід зазначити, що цей стильовий напрям мав великий вплив на молоде покоління музикантів, які зацікавилися джазом у 60–70-ті роки минулого століття. Ускладнення і посилення сольної віртуозності в імпровізації продовжили такі джазові виконавці, як Х. Хенкок, К. Джарретт, Ж. Пасторіус, С. Кларк та ін. Традицію колективного музикування про­довжили музиканти, які шукали синтез джазу та африканської музики. Тому в імпровізації ф’южн-джазу чітко відчутна афро-американська або європейська домінанта.

У 1970–1980-х роках на основі стилю ф’южн та вливу ритм-н-блюзу, фанку, року і поп-музики виникає смус-джаз. Цей напрямок відрізняється лагідним звучанням, відмовою від енергійних соло і динамічних крещендо попередніх стилів, а імпровізація виключена з музичного арсеналу жанру.

У смус-джазі, збагаченому звуками синтезаторів у поєднанні з ритмічними семплами, ансамблеве співзвуччя має більше значення, ніж його складові частини. Інструментарій цього напрямку включає електричні клавішні інструменти, альт- або сопрано-саксофон, гітару, бас-гітару і ударні. Можливо, смус-джаз є найбільш комерційно життєздатною фор­мою джазової музики з часів свінгу. Цей напрямок сучасного джазу представлено такими музикантами, як Д. Коз, К. Джі, М. Френкс, К. Ботте, С. Кларк, Ел Джерро та ін.

Під час розгляду жанрового різноманіття джазової музики не можна не згадати про ейсід-джаз. Виникнувши в 1987 році на британській танцювальній сцені, ейсід-джаз як інструментальний стиль сформувався на базі фанку з додаванням класичних джазових треків, хіп-хопу, соулу і латинського грува. Власне, цей стиль є одним із різновидів джазового відродження, натхненного старими записами джазу кінця 1960-х і ран­нього джазового фанку початку 1970-х.

Важливо зазначити, що сучасний світ джазового мистецтва дуже різноманітний. Сьогодні у джазі паралельно співіснують різноманітні стильові напрями і течії. У джазовій практиці взаємодіють лінії традиційних джазових форм, бі-бопу, вільного джазу; спостерігається переплетіння джазу з різноманітними музичними формами поп-, рок-, хіп-хоп- та електронної музики. Сучасні джазові виконавці досить часто грають у різних стилях.

Таким чином, аналіз основних етапів розвитку джазу показує, що цей вид музичного мистецтва є відкритою динамічною художньою системою з широким жанрово-стильовим діапазоном, оригінальним комплексом засобів виразності та імпровізаційною природою. Це дозволяє джазу розвиватися, активно взаємодіяти з різними музичними пластами та бути непередбачуваним у впливі на музичне мистецтво.

**Література**

1. Барбан Е. Черная музыка, белая свобода. Санкт-Петербург: Композитор–Санкт-Петербург, 2007. 284 с.
2. Верменич Ю. Джаз. История. Стили. Мастера. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2011. 608 с.
3. Дряпіка В. Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики: кн. для вчителя. Київ–Кіровоград: Трелакс, 1997. 184 с.
4. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки: термины и понятия. Москва: Музыка, 2006. 168 с.
5. Озеров В. Джаз США: учебно-справочное пособие. Москва: ГМПИ им. Гнесиных, 1990. 160 с.

**ГІТАРНЕ МИСТЕЦТВО В УКРАЇНІ У XXI СТОЛІТТІ**

**Рогоза О. С.**

*У статті розглядаються актуальні проблеми розвитку гітарного мистецтва в сучасному музичному просторі, особливості впливу європейської культури на розвиток гітарної школи в Україні.*

***Ключові слова:*** *гітарне мистецтво, європейська якість звуку, національна композиторська школа.*

Гітарне мистецтво відіграє важливу роль у розвитку сучасної світової культури. Гітара, маючи значний потенціал, є одним з найпопулярніших музичних інструментів сьогодення в багатьох країнах світу. Про це свідчить величезний перелік імен видатних музикантів, композиторів, педагогів, які здобули світове визнання: П. Пегораро (Італія), Ю. Ніемінен (Фінляндія), Х. Ф. Паділья, (Іспанія), Д. Реггінос (Кіпр), Ф. Гіда (Франція), Р. Сміттс (Бельгія), Є. Фінкельштейн, О. Віницький, М. Кошкін (Росія) та ін. Постійно зростає кількість людей, які захоплюються цим надзвичайно цікавим інструментом. Жоден з інших музичних інструментів не має такої динаміки розвитку за останні десятиріччя, як цей іспанський народний інструмент.

Протягом багатьох віків гітара долала складний шлях до загального визнання, поступово змінюючи свій зовнішній вигляд. Дуже великою для цього інструменту була проблема сили звуку, яка не давала змоги гітаристам проводити концертні виступи у великих залах. Тому гітара розпочинала свій шлях у музичних салонах, потім при дворах королів Іспанії, Англії та Франції. В XX столітті, після періодів розквіту, занепаду, постійної конкуренції з лютнею, гітара нарешті отримала новий статус. Гітаристи вже мали змогу виступати на великій сцені, і цей дуже важливий крок пов’язаний з ім’ям видатного іспанського гітариста А. Сеговії. Саме від нього і пішла постановка правої руки для більш голосного виконання музичних творів прийомом "апояндо", нові вирішення технічних завдань тощо. Але науково-технічний прогрес рухався вперед, вже з’являлася можливість підсилювати, видозмінювати, записувати звук, що, безумовно, зіграло величезну роль у розвитку гітари. Відкрилися нові горизонти, наступив сучасний період для цього музичного інструменту.

Оскільки в Європі наука і культура завжди мали стабільний розвиток та взаємозв’язок, то зміна посадки гітариста, постановки рук, поява нових прийомів звуковидобування там відбулися набагато раніше, ніж в Україні. Завдяки новітнім методикам музиканти-гітаристи отримали можливість виконувати технічні музичні твори набагато швидше, використовувати всю глибину звучання інструменту, досягати довершеності у роботі над тембро-динамічними відтінками. В Україні подібні методики стали з’являтися лише в останні роки XX – перші роки XXI століття, що вплинуло на бурхливий розвиток гітари в нашій країні. Адже до цього часу технічний рівень українських гітаристів був достатньо низьким, якість звуку зали­шала бажати кращого, нотний репертуар був дуже обмежений. Гітара вважалася інструментом, що може виконувати лише партію акомпа­нементу, що зовсім не відповідало дійсності. Дітей до музичної школи на інструмент "гітара" набирали лише з 10 років і старше (іноді підлітки просто не встигали закінчити музичну школу), строк навчання був 5 років, що не давало змоги учням-гітаристам отримати достатню музичну підго­товку. За останні роки багато що змінилося: гітара набула популярності, стала більш доступною (придбати інструмент стало набагато простіше), покращилася якість звуку, технічні показники інструменту тощо. Пріори­тет­ним для науковця завданням є вивчення цього феномену, встанов­лення зв’язку між стрімким розвитком гітарного мистецтва та науково-технічним прогресом, визначення педагогічної направленості провідних гітарних шкіл в Україні у XXI столітті.

Українські дослідники гітарного мистецтва (В. Доценко, А. Лазарева, М. Михайленко та ін.) наголошують на необхідності вдосконалення вже існуючих методик, пошуку нових ідей для покращення процесу навчання, постійного оновлення педагогічного репертуару тощо. Погоджуючись з ними, слід зазначити, що роль педагога в сучасному навчальному процесі посилюється, оскільки учень не в змозі самостійно осягнути і зрозуміти таку величезну кількість матеріалу. Викладач, спираючись на фундамен­тальні методики минулих часів, повинен встигати слідкувати за розвитком подій у світі музичного мистецтва та робити власний внесок у вдоско­налення навчального процесу.

Поширення на українському музичному просторі європейської якості звуку завдяки принципово новим підходам до постановки правої руки та сучасних прийомів звуковидобування позитивно вплинуло на розвиток гітарного мистецтва в Україні. Також європейські гітарні школи впливають на збагачення досвіду українських виконавців (не лише гітаристів). За останні роки значно збільшився учнівський контингент як в початковій ланці музичної освіти, так і в середній. Вражають своєю довершеністю виступи студентів-гітаристів вищих навчальних закладів, що свідчить про відкриття їхніми викладачами великого потенціалу студентської молоді. Також це говорить про підвищення професіоналізму педагогів, які мають і повинні навчатися разом з учнями, вдосконалюючи власну виконавську та педагогічну майстерність.

Збільшується кількість міжнародних та всеукраїнських конкурсів, які проводяться на території України, що сприяє виявленню найбільш обда­ро­ваної молоді, вдосконаленню методик викладання гри на гітарі, розповсюдженню сучасного педагогічного досвіду. Також слід обов’язково наголосити на важливості проведення міжнародних фестивалів гітарної музики, майстер-класів, лекцій, у яких беруть участь видатні гітаристи з Іспанії, Італії, Фінляндії, Франції, Угорщини, Кіпру, Перу, Росії, Білорусі тощо. Підвищується рівень виконавської майстерності учнівської молоді, відкриваються нові можливості для осягнення світової спадщини гітарної музики та обміну педагогічним досвідом. Серед найбільш активних осередків гітарного мистецтва в Україні слід виділити музичні навчальні заклади Києва, Харкова, Одеси, Ужгорода, Львова, Кіровограда, Черні­гова тощо, на базі яких проводяться ці мистецькі заходи. В цих містах гітарні школи мають впевнену динаміку розвитку, створюються нові методики викладання, а конкурси та фестивалі вже стають традиційними. Отже, географічний простір проведення заходів гітарного мистецтва вже охоплює всі регіони нашої держави та продовжує постійно розширю­ватися.

Слід наголосити, що сьогодні змінилися уявлення щодо вікових можливостей дітей. На відміну від минулого століття, коли навчання учнів гри на гітарі в початкових музичних навчальних закладах, як зазначалося вище, починалося з 10 років, зараз приймають дітей у підготовчі групи у віці 6–7 років. За умови наявності відповідних за розмірами інструментів існує практика набору дітей навіть з 4–5 років. З’являються методичні посібники для викладачів, що вчать учнів саме цих вікових категорій, у яких ставиться особливий наголос на грі як обов’язковій умові процесу оволодіння початковими знаннями та навичками. Саме для дітей, які починають вчитися грати на гітарі з дошкільного віку, існують вікові категорії на міжнародних конкурсах до 8 та до 10 років. Також збільшився термін навчання гри на гітарі від 5-ти до 8-ми років (не враховуючи підготовчої групи), що, звичайно, позитивно вплинуло на якість навчання.

Сьогодні гітара звучить у концертних залах сольно, в дуеті, в ансамблі, у супроводі оркестру. Можливість одночасного виконання мелодії, басів та акомпанементу на гітарі поєднується з її порівняно невеликими розмірами, що підкреслює універсальність цього інструменту. Величезна кількість прийомів виконання та засобів виразності, що притаманні гітарі, сприяють створенню виконавцем яскравих художніх образів, відображенню багатої палітри музичних звуків, виконанню музичних творів різних стилів та епох. Чудовою є акустична співзвучність гітари з флейтою, скрипкою, віолончеллю тощо. Репертуар, що виконується сучасними гітаристами, вражає своєю різноманітністю: іспанська, латиноамериканська, класична, сучасна музика; також дуже популярними сьогодні є джаз, рок, поп-музика, виконання яких складно уявити без участі гітари. Новітні досягнення науки та техніки у сфері підсилення звуку, використання електроінструментів (електрогітара, бас-гітара), нові засоби обробки звуку – все це відкриває величезні можливості для розвитку гітарного мистецтва в усіх його напрямках.

Введення в умови міжнародних та всеукраїнських конкурсів гіта­рис­тів обов’язкового виконання творів українських авторів сприяє розвитку національної композиторської школи. Проводяться конкурси гітаристів-композиторів, з’являються нові імена талановитих виконавців, педагогів, що створюють музику для гітари. Серед них слід назвати таких: Б. Бєльський, А. Бойко, В. Задоянов, О. Затинченко, Є. Мілка, Ю. Радзе­цький, О. Черепович, К. Чеченя та ін. Створюється репертуар як для учнів музичних шкіл, так і середньої ланки музичної освіти.

Сучасні методики викладання гри на гітарі відрізняються від попередніх методик посиленням ролі інтелекту у процесі навчання, розвитком музичного мислення поруч із оволодінням технічними прийомами гри на інструменті, наданням учням творчої свободи. Оскільки викладачі усвідомлюють необхідність розвиненого вміння учня сприймати музику, уявляти певні образи, підходити до виконання музичного твору як до розумової діяльності, то перехід від репродуктивної до творчої діяльності відбувається вже набагато раніше. Розвиток асоціативної складової музичного мислення в учнів дозволяє їм розширювати музичний світогляд, знаходити нове в музичному мистецтві.

З’являються наукові роботи з розвитку вміння студентів-гітаристів музичних училищ інтерпретувати музичний твір, що дає їм можливість більш якісно і впевнено виконувати свою програму та розвивати творчу самостійність. Це говорить про надання студентам більшої свободи в творчості, що має дуже важливе значення для їхнього подальшого музично-естетичного розвитку. Раніше власна інтерпретація музичного твору була доступна лише небагатьом, але в сучасному навчанні вона є і обов’язково повинна бути, оскільки в подальшому відкриваються інші можливості для музично-продуктивної діяльності.

Також з’являються методики розвитку музичного мислення учнів молодшого шкільного віку, що дає змогу закласти певну інтелектуальну основу вже на початковому етапі музичного навчання. Мова йде не лише про набуття знань, умінь чи навичок, а про створення усіх умов для музично-розумової діяльності. Все це в подальшому сприяє розвитку творчої особистості, вміння учнів та студентів інтерпретувати, аранжувати музичні твори, імпровізувати, створювати власні творчі доробки. Окрім цього підвищується якість концертних виступів, зростає кількість лауреатів міжнародних та всеукраїнських конкурсів, посилюється роль гітари у сучасному українському музичному просторі; збільшується кількість молодих перспективних викладачів, які готують дітей до вступу в музичні училища; нарешті, музика для багатьох людей стає невід’ємною частиною життя.

Сучасне гітарне мистецтво в Україні впевнено крокує у майбутнє, залучаючи для цього увесь свій потенціал. Разом із зростанням виконавського рівня гітаристів підвищується рівень педагогічної майстер­ності, що дозволяє у процесі навчання та виховання досягати великих успіхів, збільшувати вплив культурно-естетичної сфери на значну кількість людей, гідно представляти нашу державу на міжнародному рівні.

**Література**

1. Вайсборд М. Андрес Сеговия и гитарное искусство XX века. Москва: Советский композитор, 1987. 207 с.
2. Доценко В. І. Методика підготовки гітариста-виконавця. Харків: МП Крок, 2004. 157 с.
3. Лазарева А. Д.Учимся играя: методическое пособие по обуче­нию игре на гитаре детей младшего возраста. Харьков: МП Крок, 1997. 68 с.
4. Михайленко М. П*.* Методика викладання гри на шестиструнній гітарі. Київ: Книга, 2003. 248 с.

# ПAВЛO ВIPCЬКИЙ ЯК УНIКAЛЬНА ОСОБИСТІСТЬ В ICТOPIЇ УКPAЇНCЬКOГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Романенко О. О.**

*У статті розкрито роль П. Вірського у становленні вітчизняного хореографічного мистецтва. Висвітлені етапи його творчого шляху.*

***Ключові слова:*** *П. Вірський, хореографічне мистецтво, україн­ський танець, народно-сценічний танець, балетмейстерська творчість.*

Українська фольклорна хореографія завжди була тим невичерпним джерелом, яке живило професійне мистецтво. У справжній своїй красі український народний танець уперше з’явився на сцені в п’єсі І. Котля­рев­ського "Наталка Полтавка" (1819 р.) у Полтаві. Багатобарвний, емоційно-насичений, іскрометний, поетичний народний танець поступово ставав прикрасою багатьох вистав.

Для видатного українського балетмейстера Павла Вірського україн­ський танець – це величезний світ найрізноманітніших емоційних барв, образів, сюжетів, тем, настроїв, співзвучних українському героїч­ному епосу, характеру і духовним багатствам нації. Органічно поєднуючи елемен­ти українського фольклору з класичною пластикою, балетмейстер створив якісно нову танцювальну мову – лексику сучасної української народно-сценічної хореографії [1, с. 20].

Прагнення до різноманітності, до виразності танцювального тексту, до його постійного збагачення, до більш точного вибору зображальних засобів виникло у творчості балетмейстера Вірського як закономірний результат його невтомних пошуків, філософського осмислення проблем життя, як результат експериментів по розкриттю складних сучасних тем [4, с. 157].

На період, коли балетмейстер П. Вірський тільки починав свій творчий шлях, український народно-сценічний танець існував у вигляді вставних номерів у виставах українського музично-драматичного театру та в українських операх. В. Верховинець, видатний хореограф-фольклорист, видавши свою фундаментальну працю "Теорія українського народного танцю", прагнув відтворити на сцені лише етнографічно точну копію народного танцю. Це не завжди відповідало загалом спектаклю і музичному матеріалу, коли мова йшла про оперу.

Наприкінці 20-х років балетмейстер-початківець Вірський здійснив на одеській сцені постановку народних танців в опері М. Лисенка "Тарас Бульба". Його емоційно натхненний і могутньо сильний "Козачок", збагачений віртуозною технікою і видозміненими акробатичними трюками став яскравим прикладом театралізації українського народного танцю. Це було перше протиставлення сценічного народного танцю фольклорно-танцювальним зразкам, безпосередньо перенесеним на сцену у їх споконвічному вигляді.

Запропонований Вірським варіант розвитку національної танцю­вальної лексики на ґрунті класичного балету одразу зустрів визнання серед українських танцівників і хореографів.

Наступним етапом для П. Вірського була постановка танців в опері С. Гулака-Артемовського "Запорожець за Дунаєм", яку представили під час Декади української літератури і мистецтва у Москві. Газета "Правда" від 13 березня 1936 р. тоді писала: "Треба прямо сказати, що танці – найкраще, що було показано у спектаклі. Гопак у четвертому акті "поста­вив на ноги" буквально весь театр!" [1, с. 105].

Танцюристи з шаблями наголо, злітаючи високо в повітря, запаморочливі обертання, майстерне фехтування в танці, стрімкі стрибки і різноманітні присядки, виконані зі збереженням технічних канонів класичної хореографії (витягнутий підйом, чіткі позиції рук і ніг тощо), вразили не тільки московську публіку, а й театрального режисера К. Станіславського, який був у захваті від гастролей киян.

Значні успіхи української народно-сценічної хореографії, Всесоюз­ний фестиваль народного танцю у Москві у 1936 році, фестивалі й конкурси народних ансамблів викликали інтерес до народного танцю як глядачів, які самі часто ставали виконавцями в самодіяльних колективах, так і фахівців балетного мистецтва. Дедалі частіше починає поставати питання про необхідність створення професійного колективу народного танцю.

У лютому 1937 року на Київській міській хореографічній конференції П. Вірський робить глибоко обґрунтовану і переконливу доповідь про український народний танець і перспективи його розвитку: від першоджерела – побутового танцю-примітива, фольклорного обряду, народних ігрищ – до створення професійної української народної хореографічної школи.

Навесні того ж року і був створений Державний ансамбль народного танцю України, який очолили П. Вірський та його однодумець балетмейстер М. Болотов. У першій же концертній програмі вони запро­понували глядачу яскраву театралізацію фольклорних танців, сміливо збагативши традиційну лексику українського танцю елементами класичної хореографії. Балетмейстери, звертаючись до історії народу і його сучасності, створили колоритні сюжетні картини, своєрідні українські балети-мініатюри, такі як "Українська сюїта", "Запорожці" та інші [4, с. 42].

Поступово Державний ансамбль народного танцю стає фольклорно-етнографічною лабораторією, що займається пошуком, фіксуванням і переосмисленням скарбів українського народного танцю та української народної танцювальної музики. Цей професійний колектив став своєрідною противагою репресіям в епоху, коли нищилося все, що можна було запідозрити в націоналізмі. На найбільші сцени країни вирвалася безсмертна міць українського народу.

Відомі балетмейстери Павло Вірський та Микола Болотов уперше в Україні об’єднали навколо себе хореографічний колектив народного танцю, який у 1940 році був реорганізований в Ансамбль пісні і танцю України Київського воєнного округу.

Після закінчення Великої Вітчизняної війни П. Вірський починає ретельно вивчати танцювальний фольклор, розгорнувши велику дослід­ницьку роботу по збиранню і обробці народних танців у різних областях України.

1955 рік стає переломним у творчій долі балетмейстера Павла Вірського, коли з його легкої руки український народний танець знову вирвався на сцену у нестримному леті, щоб відтепер тріумфально простувати сценами всього світу. Саме в стихії українського танцю повною мірою і проявився унікальний талант Вірського-хореографа. З цього року та до кінця свого життя Вірський є незмінним керівником Ансамблю народного танцю України [1, с. 45].

Близько ста окремих номерів поставив видатний балетмейстер за роки роботи в Ансамблі. На відміну від свого колеги, знаменитого керівника московського Ансамблю народного танцю СРСР Ігоря Мойсеєва, який прославився тим, що "колекціонував" танці всієї країни і усього світу, Павло Вірський інтерпретував тільки український фольклор і тільки на його основі створював масові яскраві хореографічні полотна, проникливі ліричні, героїчні або гумористичні танцювальні мініатюри.

Більш ніж піввіку не сходять зі сцени іскрометний "Повзунець", лубочні "Ляльки", до щему зворушливі "Чумацькі радощі", "Одна пара чобіт на вісім ніг" та інші. А візитна картка ансамблю – фінальний "Гопак" – і досі викликає бурхливі овації у найбільших концертних залах планети.

Балетмейстер стверджував, що справжній артист танцює "… від пояса вгору… Сам по собі рух ще не є танець… Якщо в рух вдихнути відповідний образ, відповідний характер, відповідний час – все це відобразиться на обличчі… Якщо танцівник відчуває, який у нього текст в ногах, в руках, в позах, в жестах, – значить це просто танцівник, це не актор…" [1, с. 38].

На своїх репетиціях Вірський був еталоном у роботі над нюансами. Культура танцю та чистота руху – ось головні вимоги майстра. Для нього важливими були навіть порухи окремих пальців, коли грати мала кожна деталь, танцювати мало все тіло.

Кожний артист колективу для Вірського був особистістю. Під час репетицій хореограф уважно прислухався до творчих ініціатив учасників ансамблю. Нерідко навіть підглядав за ними, коли під час перерви артисти, жартуючи, щось імпровізували. Саме так народився знаменитий жартівливий український танець "Повзунець" [3, с. 160].

Перші закордонні гастролі Ансамблю П. Вірського відбулися у 1965 році. Колектив сорок днів перебував у Франції. У касах Парижу неможливо було дістати квитки на концерт українського колективу. Перші сторінки французьких газет майоріли заголовками: "Це нашестя українських козаків зводить парижан з розуму!", "Такої феєрії фарб та ритмів Париж ще не бачив!". З того часу вислів "Козаки йдуть" стали повторювати по всій планеті.

Усе своє життя Павло Вірський був упевнений у тому, що кожний художник у своєму житті повинен пройти дві дороги. Першу дорогу – до самого себе, щоб зрозуміти, що ти можеш сказати людям. Другу, більш важливу – до глядачів, до їх сердець. Інакше митець Вірський жити не міг [4, с. 43].

Його балетмейстерська творчість дозволяєназвати митця українським реформатором у формуванні сценічного жанру українського народного танцю, розширенні його лексичних, стилістичних, жанрових можливостей та передусім, у контексті розвитку національної хореогра­фічної освіти; зокрема у формуванні основних концептів професії балетмейстера, поступовому їх утвердженні в якості новаторської методологічної хореографічно-педагогічної системи.

**Література**

1. Бopимcькa Г. Caмoцвiти укpaїнcькoгo тaнцю. Київ: Миcтeцтвo, 1971. 132 c.
2. Василенко К. Лексика українського народно-сценічного танцю. Київ: Мистецтво, 1996. 496 с.
3. Колосок О. П. Фольклор як джерело створення хореографічного твору. *Художня освіта і проблеми виховання молоді:* зб. наук. ст. Київ: Вища школа, 1997. С. 156–163.
4. Станішевський Ю. Павло Павлович Вірський. Народний артист СРСР. Київ: Держ. вид. образотворч. мистецтва і муз. літ. УРСР,1962. 46 с.

**МИСТЕЦЬКО-ВИДОВИЩНА КУЛЬТУРА ПОСТМОДЕРНУ:**

**ОСНОВНИЙ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ**

**Станіславська К. І.**

*У статті розглянуто важливі дефініції (зокрема авторські) культури і мистецтва доби постмодерну, пов’язані з експансією візуальності та видовищності. Представлено авторську систе­ма­тизацію ознак та властивостей постмодерного мистецтва.*

***Ключові слова:*** *постмодерн, постмодернізм, візуальний поворот, видовищна культура, мистецтво постмодерну.*

Культура ХХ – початку ХХІ ст. демонструє яскраву тенденцію до інтенсивного розвитку та домінування візуальної інформації. Цю тенденцію спричинив *візуальний поворот* – зміна логоцентричної пара­дигми сприйняття світу на візіоцентричну. Такому повороту до візуального сприяла поява і розвиток екранної культури – ера кінематографу, відео, комп’ютерних технологій, віртуальної реальності. Сила сучасних екранних медіумів, що володіють небаченою владою, полягає в тому, що вони, на відміну від книги, спираються на візуальний образ і звук. Екранне повідомлення не передбачає рефлексію, тобто період обдумування і усвідомлення його сутності й значення, – образи мас-медіа пред­ставляють самі себе. Сучасна людина фактично є суб’єктом візуальної репрезентації, проживаючи своє життя в атмосфері тотальної візуалізації. А її здатність бути глядачем у поєднанні із сучасними візуальними технологіями перетворює навколишній простір на калейдоскоп видовищ.

Видовищність, як особлива соціально-художня ознака, властива багатьом явищам сучасності: крім розгалуженої системи мистецько-видовищних форм, відповідні характеристики спостерігаються і в інших сферах суспільного життя: політиці, спорті, рекламі, педагогіці, сфері розваг та відпочинку, транспорті, побуті та ін. Видовище, так би мовити, зазіхає на статус провідної ознаки епохи.

Поняття "видовище" має грецьке походження – воно безпосередньо пов’язане із становленням театру та будовою відповідних приміщень (VI ст. до Р. Х.). У перекладі з грецької "видовище" означає "місце для глядачів".

На Русі у стародавніх рукописах розваги, змагання, видовища балаганного, циркового, театрального характеру називали "позорищем" або "позором". А тих, хто споглядав їх, іменували "позорителями", "позоришниками" та "позорниками", адже ці слова походять від дієслова "позирати" – тобто, дивитись, споглядати, витріщатись. Отже, "позор" – це видовище, що представляється зору. Також на Русі використовувались терміни "ігрище" та "потіха".

У тлумачних словниках В. Даля, С. Ожегова, Д. Ушакова, С. Кузнє­цова, Д. Дмитрієва, Т. Єфремової термін "видовище" трактується у двох значеннях, приблизно однаково у всіх виданнях: 1) те, що відкривається зору, приваблює зір; 2) театральне, театралізоване, спортивне і т. п. дійство.

Українські дослідники найчастіше віддають перевагу визначенню видовища, сформульованому теоретиком та практиком режисури В. Кісіним: видовище – це спеціально організована у часі та просторі публічна демонстрація соціально значущої поведінки [1, с. 6]. Мистецьке видовище від просто видовища відрізняється тим, що демонструється не власна поведінка, а чужа, не реальна у просторі і часі дія – а її образ.

За авторським визначенням, *видовище* – це зрима форма (об’єкт чи дійство), на якій фокусується увага суб’єкта-реципієнта з метою зосередженого споглядання та духовної взаємодії.

Відповідно до цього *видовищність* будемо визначати як характерну ознаку творчо-діяльнісного акту, що втілюється у низці експресивних прийомів і спричиняє залучення глядача (тією чи іншою мірою) до дійства.

*Характерні ознаки та функції видовища:* дієвість, колективність, публічність, масовість, змагально-ігровий контекст, регуляція соціальної поведінки, комунікативність, компенсаторність.

До функцій *мистецького видовища* ще додаються: експресивність, синтетичність, ігрове начало, умовність, розгорнення на глядача, інтимізація, співучасть і співтворчість глядача.

*Мистецько-видовищна форма* – це художня структура, що поєднує систему мистецьких засобів виразності із зовнішнім видовищним виявом.

Особливого розквіту мистецько-видовищна культура досягла в останній чверті ХХ ст. і продовжує нарощувати темпи свого зростання дотепер.

Соціокультурний стан суспільства другої половини ХХ ст. називають *постмодерном*: часто можна зустріти вирази "епоха постмодерну", "період постмодерну", "доба постмодерну". Постмодерну властивий певний світогляд, тип філософствування та самоусвідомлення, комплекс мистецьких проявів. Ці тенденції, установки, прояви, філософсько-літературні та мистецькі явища, властиві постмодерну, об’єднуються під терміном *"постмодернізм"*.

Якщо постмодерн – це епоха, то постмодернізм – його характе­ристика. Якщо постмодерн – це час, то постмодернізм – дух цього часу. Таким чином, узагальнити можемо так: постмодерн – це історико-культурний період другої половини ХХ ст., а постмодернізм – його світогляд.

Сучасні мистецько-видовищні форми яскраво демонструють ознаки постмодерного мистецтва, які ми розглянемо, згрупувавши їх у чотири блоки.

*І. Постмодерне мистецтво і минуле: взаємини з традицією*

Постмодернізм пропагує некласичне трактування класичних тради­цій: відійшовши від класичної естетики, він не вступає з нею у конфлікт, але прагне залучити її "на свою орбіту" на новій теоретичній основі. У результаті цього відбувається переосмислення основних естетичних категорій: прекрасне стає сплавом чуттєвого і концепту­аль­ного, потворне естетизується, піднесене заміняється дивним, трагічне – парадоксальним.

Постмодернізм реабілітує у новій якості художню традицію класики, академізму, реалізму, а сучасний митець прагне поєднати істини та принципи (часто протилежні) багатьох людей, націй, культур, релігій, філософій, використовуючи синтез, синкретизм, стильовий плюралізм, стирання меж між традиційними видами та жанрами мистецтва.

Митець-постмодерніст активно використовує художні запозичення, цитування, симуляцію, компіляцію, ремейки, реінтерпретації, дописування від себе класичних творів тощо. У такий спосіб митець демонструє свою, нехай і оновлену, традиційність: художник постмодерну – не виробник, а апропріатор (від англ. *appropriation* – присвоєння), комбінатор, інтерпре­татор, демонстратор.

З цим же пов’язано і використання "готових форм" (*ready made*): предмети побуту, природні і штучні матеріали, твори мистецтва (свої і чужі) можуть бути запозичені, виокремлені з природного середовища чи контексту і розташовані у новій та / або не властивій їм сфері.

*ІІ. Постмодерне мистецтво і сучасність: взаємини із законом*

У постмодерному мистецтві панує культ відсутності правил та ідеалів. Постмодернізм не відкидає ідеали – він просто поза ними. Головний естетичний канон – відсутність канону. Постмодерністський митець чи письменник опиняються в ситуації філософа: їхні твори та тексти не можуть підкорятись встановленим правилам, про них не можна судити, застосовуючи відомі категорії – твір чи текст якраз і зайняті пошуком цих категорій. Отже, художник і письменник працюють без правил заради їх встановлення.

*ІІІ. Постмодерне мистецтво у дзеркалі: взаємини із собою*

Мистецтво у постмодернізмі використовує гіпертрофований надли­шок художніх засобів та прийомів, йому властиві еклектизм, мозаїчність, фрагментарність, монтаж, змішування стилістик, випадковий на перший (і не лише) погляд добір матеріалу, надмірність інформації. Постмодерн оспівує красу дисонансу, естетизує бридке та побутове.

Одним з найзначніших засобів виразності у постмодерному мистецтві є іронія – над традицією, навколишнім світом, самим собою – як сенсоутворюючий принцип мистецтва. Митець намагається включити у сучасне мистецтво весь художній досвід засобами іронічного цитування: якщо вже минуле неможливо знищити, його потрібно іронічно переос­мислити. Саме можливість вільно маніпулювати в іронічній манері будь-якими готовими формами та художніми стилями уможливлює закцен­тувати увагу на їхньому аномальному стані у сучасному світі. Близькою до іронії і також характерною рисою є пародійність.

Ще одна вкрай важлива риса постмодернізму – використання підкреслено ігрового стилю, ігрових прийомів, ігрових стратегій у худож­ньому процесі. Виникнувши передусім як культура візуальна, постмо­дер­нізм в архітектурі, живописі, кінематографі, рекламі, інтернеті зосередився не на відображенні, а на моделюванні дійсності шляхом експери­менту­вання зі штучною реальністю: відеокліпи, комп’ютерні ігри, різноманітні віртуальні атракціони. І дуже часто ти можеш брати участь у грі, навіть не розуміючи того і сприймаючи її цілком серйозно. Навіть побіжний погляд на мистецтво постмодерну провокує враження, що воно з’являється "граючись": кожна індивідуальна творча стратегія має ігровий компонент – чи у момент створення, чи в процесі демонстрації, чи під час сприймання.

Постмодерністське осмислення світу відбувається як досвід його ігрового освоєння, символом якого можна вважати лабіринт або ризому – як уособлення багатоваріантності, множинності, численності шляхів, входів та виходів, причинно-наслідкових зв’язків.

*ІV. Постмодерне мистецтво і майбутнє: взаємини з реципієнтом*

Постмодернізм заперечує будь-яку тотальність, декларуючи толе­рант­ність до будь-яких проявів, готовність до діалогу з будь-якою культурою. Постмодерне мистецтво зорієнтоване і на маси, і на еліту суспільства. Відбувається комунікативна переорієнтація: якщо в попе­редню добу панувала модерністська система "митець → твір", то тепер вона набуває вигляду "твір → глядач".

Така трансформація обумовила усвідомлення цінності художньої діяльності не так в отриманні "готового продукту" (витвору мистецтва), як у процесі його творення та сприйняття. У багатьох формах "художнім твором" стає власне "художнє творення" – процесуальний, темпоральний творчий акт. І вже він обумовив стирання граней між мистецтвом та життям, розчинення мистецтва у природі та житті, естетизацію навко­лишнього середовища.

Отже, у площині культуротворчих процесів постмодерну видови­щність обумовлюється експериментальними формами виразності, які існують над складеними типологіями видів та жанрів мистецтва. Нові форми не лише відміняють попередні класифікації та канони, а й уможливлюють власне існування лише у постійному переміщенні між мистецтвом та немистецтвом. Центральним символом мистецько-видовищної культури постмодерну стає асоціальна поведінка художника, яка виражається у навмисному ризику вчинків, абсурдному характері поведінки, перенаправленні уваги публіки з інтерпретації тексту на інтерпретацію соціальної реальності, де відбувся жест художника. Порушення нормативних очікувань руйнує в очах публіки бар’єр між її досвідом, отриманим у процесі споглядання "традиційного" мистецтва, та реальним досвідом життя. Незвична поведінка художника, що порушив "жанрові конвенції", дозволяє актуалізувати для глядача питання, що стоять перед людиною у сучасному суспільстві.

**Література**

1. Кісін В. Б. Режисура як мистецтво та професія: навчальне видання. Київ: Науково-освітній центр "АЕЛС-технологія", 1998. 104 с.

**ТЕМА КОБЗАРСТВА В ТВОРЧОСТІ**

**ТАРАСА ГРИГОРОВИЧА ШЕВЧЕНКА**

**Чайка С. В.**

*У статті розглядається тема кобзарства як унікального явища української культури у творчості Тараса Шевченка.*

***Ключові слова:*** *кобзарі, народні співці, творчість Т. Шевченка, капели бандуристів, сучасні кобзарі-бандуристи.*

Українська музикознавча наука багата на справжніх патріотів – учених, музикознавців, дослідження яких доводять унікальність і самодостатність української музичної культури, невід’ємною складовою якої є кобзарство, що нерозривно пов’язане з історією України. Геніальний поет Тарас Шевченко присвятив кобзарству чимало поезій та творів малярства.

Дослідженню кобзарства у творчості Т. Шевченка присвячено низку наукових публікацій, зокрема заслуговують уваги праці М. Лисенка, Б. Кирдана, В. Мішалова, О. Правдюка, В. Гордійчука та ін.

Мета статті: висвітлити тему кобзарства в творчості Тараса Шевченка.

Кобзарство народжувалося і розвивалося разом з українською піснею. Кобзарі-бандуристи зберегли і донесли до сьогоднішніх днів пісенні скарби, які ніколи не вичерпаються, не зникнуть, не помруть. "Наша дума, наша пісня не вмре, не загине… От де люде, наша слава, слава України!" [5, с. 202].

Ще з дитячих років Тарас Шевченко любив слухати розповіді про кобзарів, а згодом і сам не раз прислухався до їхньої гри і співу. Він цінував кобзарів, які своєю творчістю надихали кращих синів України на боротьбу за правду і волю. Шевченко розумів, що кобзарство – це ціле самобутнє явище, яке заслуговує на увагу та пошану. Недаремно свою першу збірку поет символічно назвав "Кобзар". Щодо назви "кобзар", то вона хоч і є похідною від назви "кобза", але кобзарями, вже від початку, стали називати не тільки тих, що вміли грати на кобзі, а й тих, що сіяли в народі зерна правди, закликали до виявлення й поборювання неправди, вказували шляхи для визволення поневолених. Отже, сутність назви "кобзар" визначалась не лише тим, на чому він грав, а скоріше тим, що він грав і співав. Звідси має бути зрозумілим і те, чому народ наш лірників і навіть окремих співців, що ходили без кобз і лір часто називав кобзарями і чому ми національного генія Тараса Шевченка звемо великим кобзарем України. "Кобзар" – це поезії, сповнені гніву і бунтарства. Кобзар у народній уяві – це трибун-співець, який своїми думами запалював народ на боротьбу з поневолювачами. У такому понятті назву "кобзар" ми повинні зберігати і надалі. Носити її може лише той, хто на неї заслуговує. Кобзар був і надалі мусить залишатися безкомпромісним співцем правди і волі свого народу, невтомним борцем за його добробут, за його процвітання [3, с. 38–39].

Під час подорожей Україною поет слухав спів народних кобзарів та лірників. Оцінюючи твори народних співців і, зокрема, думи, Шевченко записав: "І всі вони такі піднесено-прості і прекрасні, що якби воскрес сліпець хіосський (мається на увазі відомий рапсод Гомер) та послухав хоч одну з них від такого ж, як і він сам сліпця, кобзаря, або лірника, то розбив би дощенту свій луб’янець, що зветься лірою, і став би міхоношею у найбіднішого нашого лірника…" [6, с. 236–239].

Відомо, що Шевченко знав кобзаря Остапа Вересая і надіслав йому примірник свого "Кобзаря" з дарчим написом. У своєму щоденнику на засланні Тарас Шевченко 17 червня 1857 року записав: "… я ніби з живими розмовляю з її (України) сліпими лірниками і кобзарями". Постаті кобзаря, народного співця, виконавця народних дум, провісника ідей та воїна-месника Шевченко виводить у своїх творах "Катерина", "Перебендя", "Мар’яна-черниця", "Гайдамаки". Зразки творчого використання стилю народних історичних дум, які високо цінував Шевченко бачимо в поемах "Гамалія", "Сліпий" (у думі Степана "У неділю рано-вранці") та "Гайдамаки" (в піснях Волоха).

Кобзарі і бандуристи були безпосередніми учасниками Коліївщини. Про одного з цих кобзарів – незрячого Волоха на основі свідчень свого діда говорить Т. Г. Шевченко у поемі "Гайдамаки": "За гайдамаками ходив кобзар, його називали сліпим Волохом". Змальовуючи образ кобзаря – учасника подій 1768 року, Т. Г. Шевченко спиняється на репертуарі його пісень, серед яких називає пісню про батька Максима Залізняка, яка особливо імпонувала гайдамакам із рядових запорожців і селян, таких самих, як і Залізняк, бідняків, в яких не було – "ні оселі, ні саду, ні ставу".

Шевченко як художник не забував про кобзарство. Образи кобзаря як народного музики відтворені в рисунку "Козацький бенкет" (1838), сепією виконані дві ілюстрації до поеми "Сліпий" (1843). Епізодичні зображення кобзаря бачимо на рисунках "Дві дівчини" (туш. перо, 1858), де кобзар на другому плані під деревом та "Дари в Чигирині 1649 року" (туш, 1844), де на стіні висить картина із зображенням кобзаря (може кобзаря Мамая). Кобзар-бандурист зображений і на ескізі олівцем "Селянин слухає бандуриста" (1846).

Глибоко шануючи Івана Котляревського, Григорія Квітку-Основ’я­ненка й М. Маркевича, Шевченко називав їх кобзарями. Починаючи з 70-х років XIX століття кобзарі до свого репертуару включають твори Шевченка: "Заповіт", "Реве та стогне Дніпр широкий" (уривок з балади "Причинна"), "Зоре моя вечірняя" (уривок з поеми "Княжна"), "Думи мої" та інші. Пізніше кобзарі самі почали створювати мелодії на слова Шевченка і свої пісні про нього: "Зійшов місяць, зійшов ясний", "Сподівалися Шевченка", "На високій дуже кручі" (слова і музика останньої пісні І. Кучугури-Кучеренка).

У 1920-х роках утворюються капели бандуристів. Деякі із них (Харківська, друга – Київська та інші) носили ім’я Шевченка. Справжніми пропагандистами творчості Шевченка стали згодом: Державна заслужена капела бандуристів України, Заслужена самодіяльна народна капела бандуристів УРСР палацу культури м. Дніпродзержинська Дніпропет­ровської області, Струсівська заслужена самодіяльна народна капела бандуристів, капела бандуристів ім. Тараса Шевченка з м. Детройта (США) та ін.

Кобзарі Є. Мовчан, Є. Адамцевич, Г. Ільченко, Ф. Кушнерик, П. Гузь, П. Кулик, О. Маркевич складали пісні на вірші Шевченка і про нього. П. Носач присвятив Шевченку "Думу про великого кобзаря". На відзна­чення 100-річчя з дня виходу в світ Шевченкового "Кобзаря" Є. Мовчан, П. Носач, Ф. Кушнерик, І. Іванченко і В. Перепелюк створили велику поему "Слава Кобзареві", яка складається з 9-ти пісень.

В часи Другої світової війни (1941–1943) кобзарі Є. Мовчан, П. Гузь, П. Тищенко, П. Носач, П. Дугін, Є. Адамцевич на тимчасово окупованій гітлерівцями Україні гнівним Шевченковим словом закликали народ до боротьби проти фашистів. Твори на вірші Шевченка і про нього грали-співали для українських партизанів кобзарі А. Старченко, А. Білоцький, І. Богдан та ін. В лавах УПА воював і пропагував Шевченкову творчість бандурист Кость Місевич, який був поранений і замучений фашистами. Кобзарі-бандуристи О. Коваль, О. Чуприна та ін. воювали в лавах Радянської армії і в хвилини затишшя між боями виконували перед бійцями Шевченкові пісні.

В післявоєнний період Шевченкову творчість пропагували капели бандуристів: "Дністер" (Новий розділ); "Заспів", "Діброва", "Галичанка", "Дзвіночок", "Карпати" (Львів); Національна заслужена капела бандуристів України ім. Г. Майбороди (Київ); Черкаська муніципальна капела бандури­стів; Івано-Франківська муніципальна капела бандуристів; капела банду­ристів Стрітівської вищої педагогічної школи кобзарського мистецтва (Київська область); Струсівська капела бандуристів (Тернопільська область) та ін.

На Шевченкові вірші виходить з друку нотна література для банду­ристів. Музичні твори на вірші Шевченка ввійшли в репертуар багатьох носіїв сучасного кобзарства: В. Єсипка, В. Кушпета, В. Коваля, Е. Драча, М. Мошика, О. Кіндратчука, подружжя В. Литвин і А. Литвин, сімейного дуету "Собор" – М. Чайка, С. Чайка та багато інших. Віддаючи шану вели­кому Кобзареві, на могилі Шевченка часто виступають кобзарі, капели та ансамблі бандуристів. Багато років постійними виконавцями тут були кобзарі Никін Прудкий та Олексій Чуприна. Часто грає і співає там відомий бандурист Володимир Горбатюк, студенти та випускники Стрітівської школи кобзарського мистецтва.

Відомо, що й сам Тарас Шевченко вмів грати на бандурі та торбані (панська бандура). Торбан Шевченка зберігається в Роменському музеї до наших днів. Майстри кобз і бандур О. Корнієвський, І. Скляр, О. Коваль, В. Герасименко прикрашали зображенням поета виготовлені ними кращі інструменти. Визначні кобзарі України Є. Мовчан, Н. Прудкий та інші заповідали свої інструменти музею Т. Шевченка на Чернечій горі в Каневі, де вони й зберігаються понині.

Питання, яке ми висвітлили в цій статті, потребує і надалі великої дослідницької роботи. Часи змінюються, але творчість великого кобзаря Тараса Шевченка і сьогодні надихає українських народних співців.

**Література**

1. Кирдан Б., Омельченко А. Народні співці-музиканти на Україні. Київ: Музична Україна, 1980. 180 с.
2. Лисенко М. В. Характеристика музичних особливостей україн­ських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая. Київ: Музична Україна, 1978. 95 с.
3. Мішалов В. До питання назв "кобза", "бандура", "кобзарство". *Бандура*. Нью-Йорк, 1982. № 1 (5). С. 38–39.
4. Народні пісні на слова Т. Шевченка / упоряд. О. Правдюк. Київ: вид. АН УРСР, 1961. 238 с.
5. Шевченкова криниця. Збірник афоризмів із творів Тараса Шев­ченка. Київ: Поліграфкнига, 2003. 288 с.
6. Шевченко Т. Г. Твори: у 5 т. Київ: Дніпро, 1978. Т. 4. С. 236–239.

**МИКОЛА ЛИСЕНКО – ФУНДАТОР**

**УКРАЇНСЬКОГО ФОРТЕПІАННОГО МИСТЕЦТВА**

**Дьяконенко О. О.**

*Стаття присвячена аналізу фортепіанної творчості Миколи Віталійовича Лисенка. Розкрита його роль у становленні україн­ської академічної фортепіанної школи.*

***Ключові слова:*** *Микола Лисенко,**фортепіанне мистецтво, україн­ська фортепіанна школа.*

Сьогодні сучасна українська освіта зазнає суттєвих перетворень, змінює творчі орієнтири та вектори подальшого розвитку. В галузі музич­них знань відбуваються кардинальні зміни щодо змістовного наповнення історичних дисциплін мистецького спрямування. У цьому контексті вагому роль відіграє усвідомлення необхідності переосмислення та аналізу історичного досвіду, творчого вкладу і особистих досягнень відомих діячів української культури і мистецтва. Безумовно, до когорти відомих особистостей високого рівня, діяльність яких змінила і збагатила музичне мистецтво належить постать Миколи Лисенка.

У сучасній музикознавчій науці фортепіанний доробок М. Лисенка в український інструментальній музиці завжди викликав інтерес і мав неабияку актуальність. Композиторську творчість М. Лисенка глибоко цінували М. Грушевський, Ф. Колесса, В. Барвінський. Наукові дослі­джен­ня Л. Архімович, Л. Кобилянської, Д. Ревуцького, щодо творчості компо­зитора, залишаються настільними книгами молодих вчених. До вивчення питань, пов’язаних з творчістю М. Лисенка, зверталися дослід­ники сучас­ної доби Н. Кашкадамова, Л. Свірідовська, Н. Рябуха, Я. Якубяк та ін.

Отже, **метою** цієї статті є визначення ролі фортепіанної творчості М. Лисенка у формуванні академічної української фортепіанної школи.

Українське фортепіанне мистецтво зберігає і примножує музично-освітні традиції та вносить вагомий вклад у розвиток світової культури. Водночас, поряд з удосконаленням європейського досвіду та профе­сіоналізацією фортепіанного мистецтва зберігались і потужні національні, самобутні музично-виховні традиції. Яскравим представником української композиторської школи, безперечно, є Микола Лисенко. Микола Віталійо­вич народився 1842 р. в с. Гриньки Полтавської губернії у дворянській родині. Його предки походили з давнього козацького роду. Батько композитора був офіцером, мати закінчила Інститут шляхетних дівчат у Петербурзі, де здобула найкращу за тих часів загальну та музичну освіту. Музична обдарованість хлопця проявилася в ранньому віці, і його мати, яка чудово грала на фортепіано, була його першою вчителькою з музики.

Творчість композитора розкрилась у багатожанрових видах музич­ного мистецтва. В інструментальному напрямі найяскравішими є частина симфонії, симфонічна фантазія "Козак-шумка", струнні квартет і тріо тощо. Визначних досягнень він здобув у галузі фортепіанної музики.

До фортепіанної творчості М. Лисенко звертається впродовж усього свого життя. Саме він підняв українську фортепіанну музику на більш високий шабель розвитку, поставив на новий шлях до професіоналізму, виніс її до широкого слухацького загалу. Висока композиторська грамот­ність, відмінна фортепіанна фактурність та зручність виконання є рисами, типовими для усіх творів композитора. Особливою популярністю кори­стуються фортепіанні рапсодії Лисенка (зокрема Друга), "Героїчне скерцо", Сюїта з 6 українських народних пісень, "Елегія" та ін., що увійшли в золотий фонд вітчизняної фортепіанної літератури.

Означений композиторський напрямок не був пріоритетним для композитора. Більша частина його доробку це романси, хори, опери та обробки народних пісень. За сторінками його біографії, можна побачити, що грою на фортепіано він займався з самого дитинства. В подальшому, приступивши до навчання в Лейпцігську консерваторію на фортепіанний факультет, він продовжував навчання вже на професійній ниві. Потужні виконавські здібності і любов до інструменту підтверджуються сторінками з біографії композитора, де описуються його багатогодинні заняття та успішне закінчення факультету за два роки. Виконавська майстерність М. Лисенка стала підґрунтям і невід’ємною складовою його різноманітної творчої діяльності як композитора, диригента, просвітника, педагога. В широкому розумінні можна сказати, що його діяльність відіграла осново­положну роль у процесі розвитку національної професійної музичної освіти та фортепіанного мистецтва.

В Лейпцигу композитор ґрунтовно вивчав музику епохи бароко, творчість віденських класиків, ранніх романтиків, російську музику тощо. Загальновідомо, що Микола Лисенко захоплювався музикою Ф. Шопена і це, безумовно, позначилось на його власній творчості. Фортепіанні твори композитора наповнені мелодизмом, співучістю та ліризмом, навіяними романтичними тенденціями Ф. Шопена. Якщо захоплення фортепіанною творчістю Ф. Шопена почалося ще до навчання у Лейпцигу, то в роки навчання М. Лисенко ґрунтовно вивчав музику Й. С. Баха, віденських класиків: Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Ф. Ліста та інших. Отримавши чудо­ву музичну освіту, виконавська діяльність М. Лисенка була спрямована на створення професійної фортепіанної школи та розвиток української музичної культури. У своїй концертній діяльності, крім виконання творів класиків та композиторів-романтиків, він обов’язково виконував форте­піанні твори на українську тематику, тим самим залучав слухачів до національної культури [11].

Втім, не можна стверджувати, що Лисенко у своїй творчості звер­тається тільки до європейського досвіду. Він вдало поєднує український національний фольклор та романтичні тенденції тогочасної музичної куль­тури, збагачуючи мотивами зі скарбниці народного музичного мистецтва.

Ранні фортепіанні твори композитора написані в роки навчання у консерваторії. Це обробки народних українських пісень, опрацьованих у формі старовинних танців: прелюдія – "Хлопче-молодче", токата – "Пішла мати за село", сарабанда – "Сонце низенько", гавот – "Ой, чия ти дівчино", скерцо – "Казала мені Солоха". Дослідниця Л. Кияновська пише: "євро­пей­ська манера романтизму, пануючого в ті роки майже в усіх європейських композиторських школах перевтілюється Лисенком на національній основі. Вже його перші твори – квартет, "Юнацька симфонія", фортепіан­на "Сюїта старовинних танців" – спираються на теми українських народ­них пісень найрізноманітнішого характеру й призначення [5, с. 44].

У подальші роки життя композитор створює понад півтора десятки фортепіанних творів. У творах простежується його професійне зростання, що в першу чергу позначається на широкій жанровій палітрі. З’являються великі форми – соната, два концертних полонези, дві рапсодії на україн­ські теми, пісні без слів, мазурка, баркарола та інші. Новим на той час і цікавими для виконання є жанр рапсодії, який сформувався у творчості композиторів-романтиків. Нагадаємо, що найяскравіші зразки цього жанру знаходимо у творчості видатного угорського композитора Ференца Ліста. Використання цього жанру Миколою Лисенком підтвер­джує великий вплив романтизму на його особистий творчий розвиток. Втім зазначимо, що композитор сліпо не копіює почерк романтиків, насамперед це стосується нового для вітчизняного мистецтва жанру рапсодії. Він вдало поєднує європейські романтичні традиції та український націо­нальний фольклор.

У зрілі роки творчості інтерес Миколи Лисенка до фортепіанної музики значно активізувався. Композитор строює понад два десятки невеликих за формою п’єс лірико-елегійного характеру. Яскравим прикладом є два твори з опусу 40 написані у жанрі мініатюри – "Хвилина розпачу" та "Хвилина розчарування". Більш розгорнуті п’єси "Журба" (оп. 39 ), дві "Елегії" (оп. 41) мають велику популярність у сучасної молоді, що займається музичним мистецтвом. Багатий образний лірико-драматичний зміст, елегійний характер фортепіанних творів композитора привертає і захоплює сучасних молодих виконавців.

Отже, фортепіанна спадщина композитора розширює виконавський репертуар, надає імпульс для особистого удосконалення, сприяє розвитку інструментально-виконавської культури в Україні. Загалом, творчість Миколи Лисенка відіграє основоположну роль у становленні професійного українського мистецтва у європейському музичному просторі та має глибоке народне коріння.

**Література**

1. Архімович Л., Гордійчук М. Микола Лисенко: Життя і творчість. Київ: Музична Україна, 1992. 256 с.
2. Булат Т. Микола Лисенко. Київ: Музична Україна, 1977. 118 с.
3. Дрімцов С. Елементи народного стилю в творчості М. В. Лисенка. *Шляхи мистецтва*. Xарків, 1922. № 1. С. 52.
4. Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мистецтва, фольк. та етногр. ім. М. Т. Рильського / редкол.: М. М. Гордійчук та ін. Київ: Наукова думка, 1989. Т. 2: Друга половина ХІХ ст. 1989. 464 с.
5. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва ХІХ сторіччя: підручник. Тернопіль: АСТОН, 2006. 608 с.
6. Кияновська Л. Українська музична культура: навч. посіб. Тернопіль: АСТОН, 2000. 184 с.
7. Коренюк О. Педагогічні принципи М. В. Лисенка. *Українське музикознавство*. Київ: Музична Україна, 1969. Вип. 4. С. 111–121.
8. Курковський Г. Микола Віталійович Лисенко – піаніст-виконавець. Київ: Музична Україна, 1973. 151 с.
9. Лисенко М. В. Листи. Київ: Мистецтво, 1964. 680 с.
10. Лисенко М. В. У спогадах сучасників / упор. О. Лисенко; ред. та коментарі Р. Пилипчука. Київ: Музична Україна, 1968. 620 с.
11. Фортепіанна і хорова творчість М. Лисенка: реферат URL: http://www.ukrreferat.com/index.php?referat= 41017&pg=1
12. Фрайт О. М. Лисенко на порозі нової доби та його рецепції у наступних поколіннях українських композиторів. *Українське музикознавс­тво*. Київ: НМАУ ім. П. Чайковського, 2003. Вип. 32. С. 236–247.

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Коваль О. В., Дворник Ю. Ф.**

*Стаття присвячена проблемі формування творчих здібностей дітей на уроках музичного мистецтва в початкових класах. Розк­риті теоретико-методологічні та методичні аспекти цього процесу.*

***Ключові слова:*** *креативність, творчість, творчі здібності; твор­чий потенціал, початкова школа, молодші школярі.*

Питання творчості, творчих здібностей, творчої обдарованості, творчого потенціалу завжди були і залишаються в центрі уваги психолого-педагогічної науки. Вчені-теоретики та педагоги-практики переконані у необхідності подальшого вивчення проблем, пов’язаних з творчістю і впровадження в освітню практику новітніх методик, за якими можна було б ефективно формувати творчу особистість. Ця проблема особливо гостро стоїть перед початковою школою, оскільки період навчання в ній охоплює вік дітей, коли здібності формуються найбільш успішно.

Як зазначено в Державному стандарті, метою початкової освіти є "всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей, … форму­вання цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитли­вості". У цьому ж документі, однією з ключових, визначено культурну компетентність, що "передбачає залучення учнів до різних видів мистець­кої творчості … шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості" [10]. Особлива роль у досягненні означеної мети належить предметам естетичного циклу, зокрема музич­ному мистецтву. Аналіз діючих програм з музичного мистецтва показує, що всі вони одними з найважливіших завдань визначають художньо-творчий розвиток учнів, формування творчих здібностей, розвиток творчого потенціалу, креативності тощо. Вирішити їх не просто.

Виникає ціла низка питань щодо того, яким має бути методичне забезпечення уроків у початкових класах, на яких принципах слід буду­ватися процес формування творчих здібностей, які його закономірності тощо.

Теоретичне обґрунтування проблем творчості здійснене вченими різних галузей знань. Так, філософському розгляду присвячені праці М. Бердяєва, В. Біблера, І. Зязюна, М. Кагана, В. Кудіна, Л. Левчук, О. Лосєва, А. Майданова, Г. Меднікової, О. Спіркіна та ін. Проблематика творчості стала предметом досліджень вчених-психологів. В їх працях розкрита роль природних і соціальних чинників у становленні творчої (креативної) особистості (Г. Айзенк, Д. Богоявленська, О. Ковальов, Н. Лей­тес, Б. Теплов); дослідженням структури творчого процесу займалися А. Брушлинський, Дж. Гілфорд, О. Лук, В. Моляко, В. Роме­нець, Я. Пономарьов; мотивації творчої діяльності (Б. Ананьєв, Т. Артем’єва, Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, А. Маркова, А. Маслоу, Г. Олпорт); закономірності розвитку творчої особистості вивчали В. Дружинін, Л. Копець, Б. Ломов, В. Петрушин та ін.

Розглядалася ця проблема і в контексті формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Арчажникова, А. Душний, О. Єременко, Д. Кабалевський, А. Козир, О. Олексюк, Г. Па­далка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Теплова, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.). Питання формування творчих здібностей школярів значною мірою розкрите у дослідженнях С. Науменко, С. Садовенко, Н. Ветлугіної, однак все ще потребує вивчення питання формування творчих здібностей на уроках музичного мистецтва, і це не випадково, адже потенціал музики є невичерпним і його необхідно використовувати в освітній практиці.

Все це визначило мету статті – розкрити методичні основи форму­вання творчих здібностей школярів на уроках музичного мистецтва.

Практична реалізація даного питання неодмінно потребує терміно­логічної ясності. Це очевидно, оскільки такі поняття, як креативність, креативні здібності, творча обдарованість, творчі здібності інколи можна зустріти як слова-синоніми, а відтак виникає необхідність розкрити їх сутність.

Серед авторів досліджень, присвячених вивченню креативності, можна назвати Дж. Гілфорта, Н. Лейтеса, С. Сисоєву, В. Петрушина, А. Лука, С. Науменко, К. Тейлора та ін. Вони розглядали означений фено­мен у різних контекстах розширюючи уявлення про нього.

Існує ціла низка визначень цього поняття. Креативність (від лат. creatio - створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей [1]

В Енциклопедії практичної психології це творчі здібності особистості, що характеризуються здатністю сприймати і продукувати принципово нові ідеї, що не збігаються з традиційними входять у структуру обдарованості як незалежний чинник, а також готовність вирішувати проблеми [[9](http://psychologis.com.ua/kreativnost.htm)].

А. Маслоу вважав, що креативність це ніщо інше, як творча спрямо­ваність, яка властива всім від народження, але потім може втрачатися під впливом, освіти, виховання та соціальної практики.

П. Нікітіна та О. Маляр, вивчаючи сутність поняття креативність приходять висновку, що його слід розуміти, як характерну ознаку творчої людини, що за власною ініціативою здатна реалізувати свій потенціал у тих чи інших видах діяльності. Креативність можна розглядати і як творчі можливості особистості, що виявляються в мисленні, почуттях, спілку­ванні тощо [4, с. 126].

С. Гаваші та М. Лалакулич вважають, що "креативність – це інте­граль­на сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження в творчий процес" [2, с. 67]. Її визначають, як "здатність особистості до творчості, нестандартного і оригінального мислення і поведінки, що проявляються в різних сферах її активності" [2, с. 59].

У свою чергу В. Павленко вважає, що "креативність є не лише психологічним, але й педагогічним явищем, і аргументує таку позицію тим, що від механізмів, які сприяють її розвитку, залежить активність особистості й результативність, а відтак і висновок: "креативність – це характеристика особистості, яка визначається не лише здатністю до творчості, але і комплексом інших властивостей особистості". Креатив­ність є її загальною властивістю і виявляється у процесі творчості.

Щодо поняття обдарованість, то її розуміють, як більш високу ніж у одноліток при інших рівних умовах сприйнятливість до навчання і більш виражених творчих проявах (Н. Лейтес). Поняття "обдарованість" означає якісну своєрідність поєднання у кожного індивіда здібностей і їх єдність. При цьому, як пише О. Антонова, тривалий час обдарованість ототожню­валася з виключно високим рівнем розвитку інтелекту. Втім, проведені дослідження проблеми обдарованості засвідчили, що опора лише на інтелект особистості суперечить реальним отримуваним резуль­татам [1].

Все сказане лише підтверджує відносну конкретність таких визна­чень, як "креативність", "творча обдарованість" та "творчі здібності" їх певна синкретичність не дає провести чітких меж цих понять. О. Анто­нова зауважує, що "дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності, адже вважають, що творчість завжди безпосередньо пов’язана з певним видом діяльності – художньою чи науковою творчістю. А далі вчена підводить підсумок – "природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна", а тому вважає О. Антонова "навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність" [1].

Вченими зазначається, що творча особистість – це індивід, який має високий рівень знань, потяг до нового, оригінального, вміє відкинути звичне, шаблонне. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Головною ознакою творчої особистості є наявність творчих здібностей та обдарова­ності, які розглядаються як індивідуально-психологічні якості людини, що відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання [5, с. 113].

Поняття обдарованості і творчості взаємопов’язані: спрямованість на творчість є виразною ознакою обдарованості, а обдарованість завжди виявляє себе у певній сфері творчої діяльності. Сутність і специфіка творчості узагальнено відображається двома ознаками: перетворенням явищ, речей, процесів дійсності або їх образів; новизною, оригінальністю ідей [7, с. 116].

Відтак, можна зробити певний висновок, що творчі здібності – це креативні властивості особистості, які є умовою успішної творчої діяль­ності і актуалізуються в лише в ній.

В. Петрушин вважає, що будь-якому творчому акту передують трива­ле накопичення відповідного досвіду, знань, навичок, ретельне обдумування того, що людина хоче втілити [8, с. 70]. І додає, що хоча дійсно навчити творчому акту неможливо, але застосування спеціально орієнтованих прийомів і методів навчання може сприяти його утворенню і появі [8, с. 85]. Це ключове положення може служити методологічною осно­вою при створенні і розробці методик формування творчих здіб­ностей.

Особливо актуальним є формування творчих здібностей в шкільно­му віці. Можна по-різному ставитися до музичного мистецтва як шкільного предмету. Хтось відносить його до другорядного, дехто вважає, що його вивчення може бути взагалі необов’язковим, однак коли питання ставиться у площині формування креативності учнів, то серед низки дисциплін, що вивчаються в загальноосвітній школі музичне мистецтво одразу піднімається на найвищу сходинку, оскільки має надзвичайний потенціал.

Втім, урок музичного мистецтва може вирішити таке завдання лише при умові створення на ньому справжньої і невимушеної атмосфери творчості. Від того яким є урок і якою є роль вчителя на ньому залежить і кінцевий результат.

Відомо, що проблема розвитку творчих здібностей школярів не нова в мистецькій педагогіці. Існують численні різноаспектні дослідження, однак це не знизило уваги до неї як вчених-теоретиків, так і вчителів-практиків.

Вчителю музичного мистецтва слід виходили, насамперед, з того, що формування творчих здібностей – процес поступовий, тривалий і передбачає постійне залучення учнів до творчої діяльності. Воно має розпочинатися вже з першого класу. Програми з музичного мистецтва значною мірою відповідають вимогам формування. Це різноманітні види музичної діяльності, в яких учні безпосередньо беруть участь. Музично-дидактичні ігри мають лише орієнтовну інструкцію по їх проведенню. Все це сприяє вияву ініціативності дітей, вони часто імпровізують і, тим самим, виявляють творчий підхід.

Логіка роботи по формуванню творчих здібностей має визначатися послідовною різноманітною музичною діяльністю, спрямованою на розвиток тих чи інших їх компонентів. З перших занять слід намагатися цілеспрямовано й систематично формувати творчі здібності дітей в усіх видах музичної діяльності.

Тематизм програм 1–4 класів дає змогу залучати дітей до різноманітної музичної діяльності.

Теми, які запропоновані програмою розкривають емоційний зміст музики, вводять учнів у світ музичної мови, ознайомлюють з виражально-зображальними засобами на доступних, яскравих і захоплюючих зразках. Зміст тем проникає в усі види діяльності: спів, слухання музики, гру на ди­тя­чих музичних інструментах, виконання ритмічно-танцювальних рухів тощо.

Програмні результати досягаються використанням методів активі­зації музичної діяльності, художнього конструювання, ігрових та навчаль­них методів, створення пошукових ситуацій тощо.

Формування творчих здібностей відбувається шляхом залучення дітей до активної музично-творчої діяльності, опори на національний фольклор, розвитку художньо-образної уяви, організації різноманітної художньо-змістовної та емоційно наповненої діяльності на уроці й поєд­нан­ня в єдиний комплекс основних її видів, що сприяє вивільненню фантазії та творчої енергії тощо.

Все це вказує на необхідність комплексного підходу до процесу формування творчих здібностей на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі. Актуальними залишаються проблеми діагностики творчих здібностей та критерії оцінювання творчих досягнень учнів.

**Література**

1. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжна­родного співробітництва з креативної педагогіки: в 2 ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.
2. Гаваші С. Й., Лалакулич М. М. Креативність як умова самореалі­зації фахівця. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 21. 2013. С. 57–68.
3. Енциклопедія практичної психології. URL: [http://psychologis.­com.ua/­kreativnost.htm](http://psychologis.com.ua/kreativnost.htm) (дата звернення: 05.10.2019).
4. Нікітіна Н. П., Маляр О. Ю. Креативність і творчість: загальне і особливе. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика:* зб. наук. праць / гол. ред Г. П. Шевченко. Вип. 2 (71). Сєвєродонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2016. С. 121–128.
5. Пєхота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні техно­логії: навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пєхоти. Київ: А.С.К., 2003. 255 с.
6. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". Житомир, 2016. Вип. 11. С. 120–131. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/25862/­1/%D0%BF%D0%­B0%­D0%B2%­D0%BB.%E2%80%99.PDF](http://eprints.zu.edu.ua/25862/1/%D0%BF%D0%B0%D0%B2%D0%BB.%E2%80%99.PDF) (дата звернення 01.12.2019).
7. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2002. 514 с.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. Москва: Академический Проект, 2006. 400 с.
9. URL: <http://psychologis.com.ua/kreativnost.htm> (дата звернення 01.12.2019).
10. URL:<http://dano.dp.ua/attachments/article/303/%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%D1%80%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf>

**ЯК ПІДТРИМАТИ ЗАЦІКАВЛЕНІСТЬ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ**

**ДО НАВЧАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ**

**Плотнікова О. А.**

*У статті піднімається питання мотивації учнів до навчання в музичній школі. Автор на основі власного досвіду дає методичні рекомендації, щодо організації і проведення занять та розкриває особливості формування в учнів інтересу до навчання.*

***Ключові слова:*** *музична школа, учень, педагог, мотивація, інтерес до навчання.*

Люди – як музичні інструменти:

їх звучання залежить від того,

хто до них торкається

*Вергілій.*

Питання підтримки зацікавленості сучасної дитини до навчання у музичній школі є надзвичайно актуальним. Викладачам музичних шкіл добре відомо, як іноді важко завоювати увагу дитини, зацікавити її та підтримувати інтерес до музичних занять.

Оновлення та розвиток системи освіти вимагає від викладачів шкіл мистецтв і дитячих музичних шкіл знання інноваційних педагогічних технологій, володіння сучасною технікою, освоєння нових форм і методів навчання. Однією з сучасних вимог до педагогів – використання інфор­маційно-комунікативних технологій в освітньому процесі. У нашому світі, що швидко розвивається, звичайні, найбільш поширені схеми навчання часто поступаються місцем більш ефективним. Інтернет-технології активно впроваджуються в сферу музичної освіти і надають значну допомогу у творчій діяльності викладачів і учнів. ІТ можуть застосову­ватися в роботі по збору, аналізу інформації учнями, знайомства з відео- та аудіоматеріалами та ін. Викладачі мають можливість знайоми­тися з досвідом викладачів музики всього світу та застосувати в своїй роботі ті елементи, що сподобалися. Так, переглядаючи в Інтернеті фрагменти уроків, викладені на "Фортепіанному педагогічному форумі" ми звернули увагу методичний прийом "Чобітки для пальчиків". У кожного викладача свій підхід до постанови пальців на клавіатурі. Але цей спосіб зацікавив моїх початківців і на практиці виявився дуже дієвим.

Сучасні діти мають велике навантаження в загальноосвітніх школах. Шкільна програма не дає їм шансу на спокійний відпочинок ввечері або на звичайні дитячі ігри. Нинішньому школяреві не можна хворіти, пропускати уроки, не можна не виконувати домашні завдання і т. д. З кожним роком програма ускладнюється. І бажання здобути ще й музичну освіту вже є героїчним.

Всім давно відомо, що такі шкільні предмети, як математика, логіка, письмо, читання та інші розвивають ліву півкулю мозку дитини. А про розвиток правопівкульних навичок багатьом доводиться тільки мріяти. Ось і виходить, що емоційний інтелект, уява, фантазія, творчість, інтуїція відходять на задній план. І в результаті, в дорослому житті часто дово­диться робити те, що вдається, а не те, про що мрієш. Цю інформацію необхідно доносити батькам, діти яких сьогодні знаходяться ще в дитячому садочку. Дитині від 5 років потрібно активно розвивати обидві півкулі мозку. Це допоможе їй легко включитися у процес навчання. Вченими доведено, що саме у цей час у дитини найактивніше розви­вається мозок, а знання та вміння, що отримані, стануть фундаментом для подальшого повноцінного розвитку. Доведено, що заняття музикою сприяє активному розвитку правої півкулі мозку. Зазвичай ця інформація зацікав­лює батьків та спонукає їх відвести свою дитину до музичної школи.

У процесі навчання в учнів сформується ціла низка компетент­ностей, які необхідні для успішної самореалізації в майбутньому, серед них науковці виокремлюють креативність, здатність до комунікації, критичне мислення, здатність працювати в команді тощо.

Сучасна освіта передбачає переорієнтацію навчально-виховного процесу на постановку і розв’язання завдань самим учнем. "Жодне правило або порада дані одному, не можуть підійти нікому іншому, якщо ці правила і поради не пройдуть крізь сито його власного розуму і не піддадуться при цьому таких змін, які зроблять їх придатними для даного випадку". Це слова геніального піаніста XX століття Й. Гофмана.

Особистість учня, її індивідуальність має бути в центрі уваги педагога. Особистісно орієнтоване навчання передбачає диференційо­ваний підхід. Важливо враховувати рівень інтелектуального розвитку учня, його задатків і здібностей, особливостей психічного складу, харак­теру і темпераменту. Сьогоднішнє покоління дітей вільно володіє комп’ютером, тому починаючи з молодших класів, даються завдання прослухати за допомогою Інтернет-ресурсів досліджуваний твір у виконанні різних майстрів-професіоналів, а також ровесників – учнів ДШМ; прослухати, як звучить цей твір у виконанні на інших музичних інстру­ментах, з подальшою бесідою-порівнянням. Користуючись Інтернет-ресурсами, учні можуть складати реферати з музичної літератури, знахо­дити цікаві факти творчості композиторів. Важливо лише компетентно мотивувати учнів до творчої діяльності, починаючи з малого. Це зацікавлює учнів ДМШ.

Важливу роль відіграє зацікавленість з боку батьків. Потрібна постійна творча співпраця з батьками учнів. Вони дають дитині відчуття психологічної захищеності, адже присутність батьків на уроках, їх контакт з педагогом – особливо в початковий період занять, коли він ще не може відчувати і розуміти дитину так, як її розуміють близькі, – обов’язкові! Вчитель, звичайно, повинен вміти "вловлювати" характер дитини, але на початку він робить це здебільшого інтуїтивно. Батьки можуть допомогти педагогу, аби він мав більш повне уявлення про учня. Завдяки цьому можна набагато швидше знайти контакт з ним.

Слід залучати до спільної творчої діяльності викладача, учнів і батьків. Так, при підготовці заходів з використанням мультимедійної техніки можна зробити добірку відеоряду, що відповідає характеру музики, підібрати музичні епізоди до творів живопису тощо. Спільно організовані заходи будуть об’єднувати всіх навколо музики.

Завдання викладачів ДШМ і ДМШ – розкрити внутрішній світ кожного учня, його творчу індивідуальність. Наша робота буде успішною, якщо до безмежних можливостей Інтернету, до дослідницької роботи учнів додати власний щирий інтерес, зробити учнів своїми творчими партнерами, вчитися разом з дітьми, а іноді і в них. Більшість дітей, які відвідують музичну школу, вчаться з бажанням. Навіть, якщо вони не роблять великих успіхів в концертній та конкурсній діяльності, то все одно люблять музичну творчість, яка формує їх внутрішній світ. Часто учні старших класів цікавляться сучасною музикою, тому під час занять разом з ними можна робити аранжування мелодій з фільмів, комп’ютерних ігор, відда­ючи при цьому перевагу ініціативі дітей. Така робота сприяє отриманню нових знань, розвитку вміння аналізувати, зіставляти і робити необхідні висновки.

Крім знань і вмінь юні музиканти отримують заряд позитивних емоцій, яскраві враження від класичних і сучасних творів. Таким чином, виникає союз раціонального мислення і емоційного сприйняття, що дуже важливо як при підготовці як до іспиту, класного або загальношкільного концерту, так і до серйозних конкурсів. Використання Інтернет-технологій стає потужним фактором підвищення навчальної мотивації. Налаго­дження контакту між педагогом і учнем сприяє психологічному розкріпа­ченню, зникає скутість. Учень усвідомлює, що вчитель виявляє особливу зацікавленість саме до нього, до його індивідуальності, до його творчого потенціалу. І ось юний музикант вже готовий до якісно іншого сприйняття музики, до плідної роботи над музичним твором.

Одним із прийомів, що розвиває комунікативні навички та зацікавлює дітей, є колективне музикування (оркестр, ансамбль). Саме йому нале­жить значна роль у процесі навчання дітей грі на музичних інструментах. Варіантів організації колективів може бути багато: в класі одного педагога по інструменту або у співпраці з іншими педагогами. Колективна гра в ансамблі приносить величезну користь на всіх щаблях навчання і розвитку учнів. Відомі педагоги завжди надавали великого значення участі учнів в ансамблях.

У класі ансамблю формуються такі вміння, як:

* вміння слухати музику, виконувану ансамблем у цілому і окреми­ми групами, чути звучання теми, підголосків, супроводу;
* вміння виконувати свою партію грамотно, керуючись задумом композитора і керівника ансамблю;
* вміння розповісти про виконуваний твір;
* вміння застосовувати і удосконалювати виконавські навички;
* вміння використовувати сучасні технології для прослуховування і аналізу музичних творів.

В класі важливо створити середовище для творчості. Конфіден­ційність, повага, розуміння, вимогливість є основою відносин педагога і дитини. Адже не дарма Ф. Фрадкін в своїй статті висловлював надію, що "школі належить стати гуманною, "теплою" для дитини і при цьому відкри­тою до діалогу і співпраці з усіма соціальними інститутами суспільства; вона навчиться організовувати педагогічний процес з орієнтацією на інтереси і потреби як дитини, так і суспільства, в якому вона живе, вона стане берегти інтимність сімейних відносин і зрозуміє, що педагог може пояснювати, рекомендувати, радити, але ніколи не нав’язувати готових рішень...".

Викладач має не лише багато знати і вміти. Найголовніше, що потрібно – це безмежна любов до дітей. Будь-яке насильство, крик, жорсткість з його боку вселяють в дитину страх, калічать психіку, галь­мують розвиток особистості. Занадто суворий педагог може лише вбити любов до музики – зародити цю любов він не може. Якщо педагог у нестриманій формі висловлює свою думку про здібності учня або дає негативну оцінку його природним даним, це може привести до психо­логічного зриву дитини. Він не тільки втратить самоповагу і віру в свої сили, інколи це може привести до того, що учень взагалі відмовиться від занять, не бажаючи ні грати, ні слухати музику, особливо класичну, яка довгий час або навіть все життя буде асоціюватися з важкими душевними переживаннями. Потрібно шукати і знаходити в дитині те, особливе, щось унікальне, що відрізняє його від іншого. Це дозволяє кожен раз засто­совувати в процесі навчання ті чи інші прийоми в розрахунку саме на дану дитину.

Щоб допомогти учню, потрібно вміти відчути його настрій, вловити душевний стан, заспокоїти легко збудливого, підняти емоційний настрій інертного, розкріпачити "затиснутого". Дуже важливо знайти правильну тональність спілкування – з одним можна розмовляти лише тихо і ласкаво, з іншим необхідно використовувати все багатство емоційно забарвленої мови. Деякі діти найкраще реагують на стриманість, "дистанційність" (це надає їм значущості у власних очах). Але, в будь-якому випадку, одна з основних вимог до педагога – почуття такту і абсолютна повага до учня. Весь навчальний матеріал, поданий в ігровій формі, легше сприймається, захоплює, пробуджує бажання самому зробити щось, запам’ятати, повторити.

Перемикання уваги дитини, зміна видів музичної діяльності – важли­ва умова ефективності занять. Діти не в змозі довго зосереджуватися на одному завданні.

Праця викладача, безумовно, нелегка і вимоги, що пред’являються до нього, дійсно гранично строгі. Але й нагорода за цю працю висока. Вчитель відкриває перед дітьми таємничий і прекрасний світ музики, вводить їх в чарівний світ звуків і тим самим допомагає становленню справжніх, повноцінних, гармонійних особистостей. Спільні переживання настільки захоплюють самого вчителя та зближують його з учнями, що в підсумку він стає для них близькою і дорогою людиною. Праця педагога приносить йому безцінну можливість – зберегти молодість душі. Своєю безпосередністю, захопленням, радістю сприйняття світу діти змінюють щось в наших душах. Вони вчать нас бачити цей світ по-новому, тим самим змінюючи духовний простір нашого життя.

Педагог має пробудити фантазію і розпалити в душі учня інтерес, створити ту атмосферу, до якої прагне кожна дитина, коли вперше знайомиться з музикою. Замало лише бажання і знань. Потрібна ще й абсолютна самовіддача, самовідданість, іноді навіть самопожертва. Комунікабельний, відкритий до спілкування викладач завжди досягне успіху в своїй роботі.

**Література**

1. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Исследование. 2-е изд., доп. Ленинград: Советский композитор, 1979. 352 с.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські пер­спек­тиви: наук. вид. / ред. О. І. Локшина. *М-во освіти і науки України. Програма розвитку Організацій Об’єднаних Націй*. Київ: К.І.С, 2004. 128 с.
3. Фрадкин Ф. А. Школа в системе социализирующих факторов. *Педагогика.* 1995. № 2. С. 79–84.
4. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение". Москва: Просве­щение, 1984. 176 с.

**НАШІ АВТОРИ**

***Антипчук С. М.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Бисага М. М.,*** викладач першої категорії школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Біла Н. Л.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Білан О. В.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Бондар О. В.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Грабовецька О. О.,*** студентка факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

***Гринишина Л. А.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Грисюк О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент, викладач-методист вищої категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Гришко В. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гроздовська О. Г.,*** викладач І категорії Ніжинської дитячої хореографічної школи, керівниця мистецького клубу "Ліра".

***Гузь О. А.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гусейнова Л. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, декан факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського.

***Дворник Ю. Ф.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дорохіна Л. О.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дяченко Т. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дьомочка А. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дьяконенко О. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

***Кавунник О. А.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Кириленко А. В.,*** магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

***Коваль О. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Коптель А. В.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Корабельнікова А. Є.,*** викладач ІІ категорії школи мистецтв при КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Коробка В. І.,*** старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Костенко Л. В.,*** кандидат педагогічних наук, професор, заслужений діяч мистецтв України, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Лисенко М. Ю.,*** аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драго­манова.

***Любімова О. О.,*** старший викладач вищої категорії спеціалізації "Музичне мистецтво" ПЦК "Народні інструменти" КВНЗ КОР "Академія мистецтв".

***Марченкова І. М.,*** викладач вищої категорії, методист, завідувач відділу теоретичних дисциплін Ніжинської ДМШ.

***Мірошніченко В. М.,*** студент КЗ СОР "Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка".

***Ніжинець С. С.,*** студентка ІV курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Олещенко Є. М.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Павленко О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

***Пархоменко А. С.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пархоменко Л. В.,*** викладачкафедри вокально-хорової майстер­ності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пархоменко О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Перегуда О. І.,*** магістрант факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пилипенко М. В.,*** магістрантфакультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Підопригора М. О.,*** студентка КЗ СОР "Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка".

***Плотнікова О. А.,*** викладач класу фортепіано дитячої музичної школи № 2 м. Шостки.

***Раструба А. І.,*** викладач I категорії КВНЗ "Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької".

***Раструба Т. В.,*** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ревенчук В. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

***Рогоза О. С.,*** кандидат педагогічних наук, викладач-методист вищої категорії Чернігівської міської школи мистецтв.

***Рокош В. Й.,*** викладач-методист вищої категорії Луцького педагогічного коледжу.

***Романенко О. О.,*** магістрантка факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ростовська І. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент 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.

***Скакальська З. Є.,*** старший викладач вищої категорії Луцького педагогічного коледжу.

***Спіліоті О. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Станіславська К. І.,*** доктор мистецтвознавства, професор, член Національної спілки театральних діячів України, професорка кафедри музичного виховання Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого.

***Стригун Т. А.,*** магістрантка Інституту культури і мистецтв Сум­ського державного університету імені А. С. Макаренка.

***Сущенко Л. О.,*** студентка ІV курсу факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Чайка С. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент Кам’янець-Поділь­ського національного університету імені Івана Огієнка

***Шумська Л. Ю.,*** заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного універ­ситету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

За редакцією:

**Дворника** Юрія Феодосійовича,

**Коваль** Олени Вітіліївни

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 3

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – А. В. Новгородська

Літературний редактор – А. М. Конівненко

Підписано до друку 12.12.2019 р. Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура Arial Обл.-вид. арк. 14,68 Тираж 55 пр.

Замовлення № Ум. друк. арк. 15,34

–––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––––



Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А

(04631)7-19-72

E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.