Ніжинський державний університет
Імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИКОНАВСТВА

Випуск 13

Ніжин – 2023

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИКОНАВСТВА

Збірник науково-методичних статей

Випуск 13

Ніжин – 2023

УДК 78(082)
П78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 12 від 22.06.2023 р.

Рецензенти:

Мартинюк А. К. – доктор педагогічних наук, кандидат мистецтвознавства, професор кафедри музичного мистецтва і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Горбенко С. С. **–** заслужений працівник культури України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Проблеми мистецької освіти та виконавства: збірник науково-методичних
П78 статей / за ред. Ю. Ф. Дворника та О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. Вип. 13. 253 с.

Збірник склали науково-методичні статті, у яких висвітлюються актуальні питання мистецької освіти та виконавства: методологічні проблеми формування особистості засобами музичного мистецтва, професійна підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін та вчителів музичного мистецтва, методичне забезпечення процесу художньої освіти школярів, розвиток хореографічного мистецтва в культурно-освітньому просторі, проблеми мистецтвознавства та виконавського мистецтва.

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, 2023
© НДУ ім. М. Гоголя, 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Горбенко С. С. Академік А. Т. Авдієвський: митець – педагог – особистість 8
Йотка Я. М. До сутності поняття «творча індивідуальність» 13
Палаєва М. В. До проблеми гуманізації початкової мистецької освіти 18
Ростовська Ю. О. Професійна підготовка майбутніх викладачів хореографії у системі вищої педагогічної освіти 23
Спіліоті О. В. Структурно-функціональна модель формування музично-інтонаційного мислення на основі стандарту IDEF0 28

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ТА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л. В. Чинники формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....38
Дворник Ю. Ф. Музична інформатика як міждисциплінарний освітній компонент 43
Дяченко І. І. Проблеми музичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу.....47
Жигінас Т. В. Новітні реалії фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів в умовах глобалізації освіти. Гедоністичний підхід.....52

Коваль О. В. Аксіологічні детермінанти педагогічної практики 62
Курсон В. М. Формування національно-культурного досвіду студентів мистецьких спеціальностей засобами української народної пісні.....66
Ляшенко Т. В. Питання професійної підготовки у класі фортепіанного ансамблю.....71
Ніжинець С. С., Новгородська Ю. Г. Організаційна культура як необхідна складова професійної діяльності керівника оркестру.....76
Чень Янь Готовність до музично-педагогічної діяльності майбутнього викладача сольного співу як предмет наукових досліджень 80
Шумська Л. Ю. Методологічні засади магістерської підготовки хорового диригента.....84

РОЗДІЛ ІІІ

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Баканов Л. С. Метод моделювання процесу художньо-творчого розвитку учня-баяніста акордеоніста) 90
Гріднева Т. С. Навичка читання музичного твору з нот, його структура та принципи розвитку.....94
Катаєва Л. М. Музична пам’ять як важливий компонент виховання учня-піаніста 98
Павленко О. М., Нікуленко А. П. Естрадно-джазове фортепіано у закладах початкової мистецької освіти: проблеми та перспективи.....107
Томашевська О. Ю. Сторітеллінг як поштовх до творчості 112
Тянутова Л. В. Використання інноваційних технологій навчання на уроках музичного мистецтва в навчально-реабілітаційному центрі 117

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Бутрей Д. І. «Думи мої» Тараса Шевченка в хоровій творчості українських композиторів 124
Вей Яохуа, Хоменко А. Б. До сутності поняття «музична архітектоніка» 128
Гливацький В. В., Шумська Л. Ю. «Реквієм» В. А. Моцарта: диригентська інтерпретація (на прикладі ч. 1, «Kyrie») 132
Гребенюк О. В. Образи музики на полотнах художників-прерафаелітів 137
Дорохіна Л. О., Люлько А. О. Духовна музика в культурно-мистецькому просторі України 153
Кавунник О. А. Мистецькі родини Сергія Голуба: до 75-ти річчя митця 158
Приймак С. В., Шумська Л. Ю. Мануальна семантика крізь призму професійної діяльності хорового диригента 163
Раструба Т. В., Тонкошкурий Б. І. Інтерпретація музичних творів у вокальному мистецтві: основні принципи 168
Семеляк А. В. Методичні засади розвитку вокальної майстерності в капелі бандуристів 171
Станіславська К. І. Мистецтво і політика: розмисли в контексті сучасної ситуації 177
Тисевич М. Р., Раструба Т. В. Особливості вокальної орфоепії німецькомовних вокальних творів 182
Щепакін В. М. Хорове виконавство в Харкові XIX – на початку XX ст. у контексті діяльності іноземних фахівців 188
Щербина А. А. Музичне просвітництво України XVIII – початку XX ст. 201
Юскевич С. Д., Шумська Л. Ю. Теоретичні засади виконавської інтерпретації вокальних творів 206

Ярмолюк О. В. Хоровий менеджмент як важлива складова диригентсько-хорової підготовки здобувачів фахової вищої освіти……211

РОЗДІЛ V

ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Максименко В. І. Наукові аспекти психології художньої творчості в мистецтві хореографії 217
Мойсеєнко І. М. Використання мультимедійних технологій на уроках хореографії в умовах дистанційного навчання 225
Пархоменко О. М. Балетмейстерська інтерпретація літературних образів через призму творчого проєкту студентів-магістрантів 229
Ростовська Ю. О. Хореографічне мистецтво епохи Відродження: видатні теоретики танцю.....235
Сірякова Г. В. Танцювальний простір та основні його компоненти 233
Чень Кайшен Символіка хореографічного мистецтва Китаю: міфопоетична складова 243
Наші автори 248

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

АКАДЕМІК А. Т. АВДІЄВСЬКИЙ: МИТЕЦЬ – ПЕДАГОГ – ОСОБИСТІСТЬ

Горбенко С. С.

У статті висвітлюються деякі важливі сентенції творчості, педагогічні ідеї видатного хормейстера багаторічного художнього керівника уславленого хору України імені Григорія Верьовки А. Т. Авдієвського.

Ключові слова: *українська пісня, духовність, мистецька діяльність, творче мислення, інтерпретація, художні враження, музичне виховання.*

Серед когорти відомих діячів музичної культури не тільки України, а й Європи ІІ пол. ХХ – поч. ХХІ ст. високіє постать Анатолія Тимофійовича Авдієвського – блискучого хормейстера, педагога, композитора; професора, академіка, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка, Героя України; людини великої душі, патріотизму, ерудиції, культури і мудрості. Звернення до цієї особистості не є випадковим, бо доля розпорядилась так, що мені довелося працювати з ним пліч-о-пліч в одній із кузень музично-педагогічних кадрів біля 30 років.

Діяльність цього митця – різностороння, ємка, неповторна, ціннісна хоча б тому, що він не тільки зберіг всесвітню славу української пісні, а й багатомірно примножив її. Під час численних концертів Національного заслуженого академічного українського народного хору імені Григорія Верьовки за кордоном славетному Маестро доводилось виступати «послом доброї волі» та переконувати величезну кількість слухачів різних країн у мистецькій вартості фольклорної спадщини українського народу. Фактично він відкрив світові, разом зі своїм хором, чарівну красу й емоційну силу української пісні, підніс її до рівня шедеврів європейської культури. Але не всі і не завжди поціновують наше національне, унікальне. В одному з інтерв'ю він сказав: «Світ називає Україну «солов'їною державою», та ми над своєю «солов'їністю» нерідко збиткуємося, не підносимо пісню-душу в небо, а кидаємо на грішну землю й топчемо брудними ногами…» [3, с. 348].

Хочеться звернути особливу увагу на незаперечну вартість мистецьких здобутків Анатолія Тимофійовича, оригінальність і самобутність його виконавсько-хорової манери в очолюваному ним, протягом 50 років, хорі. До духу його творчості слід віднести неповторну манеру диригування, майстерні, переконливі та захоплюючі інтерпретації творів, передача невловимих відтінків змісту і образів народної пісні, спілкування з хором прямо на сцені під час співу. Дуже добре написала про саме цей аспект Анатолія Авдієвського Любов Кияновська: «Його інтерпретації можуть захоплювати, дивувати, зачіпати за живе, змушувати зупинитись, пережити глибоке

емоційне потрясіння, викликати протест, бажання дискутувати, але у всій цій найрозмаїтнішій палітрі вражень від хорових полотен, ним озвучених, не знайдеться місця лише двом відчуттям – байдужості і нудьзі» [2, с. 17].

Однією з головних рис А. Авдієвського-митця є його рідкісна багатогранність і мистецька багатовимірність. Він успішно й авторитетно поєднував у собі творчо-виконавську, педагогічну, управлінську, громадську та організаторську діяльність і був своєрідним камертоном, за яким настроювали своє виконавське мистецтво та шліфували диригентсько-хорову майстерність практично всі народні хори України та хорові колективи навчальних закладів нашої держави.

Заглиблюючись у творчу таємницю Анатолія Авдієвського, слід осмислити, сучасність його педагогічних ідей, філософське спрямування мислення, бачення і відчуття проблем у мистецькій освіті та вихованні молоді з якими недостатньо обізнані, як викладачі мистецьких навчальних закладів, так і студенти. Ці ідеї є глибокими, корисними, значущими і цінними. Митець і педагог не стомлювався повторювати, що з багатовікового досвіду народу втрачено найцінніше – моральність, а отже, і перспективу духовного саморозвитку. Духовність розглядалася митцем як необхідний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, універсальних способів пізнання, мислення, форм мистецької діяльності, без оволодіння якими неможлива взаємодія людей, виховання особистості та гармонія суспільства. Розв'язанню саме цієї важливої і актуальної проблеми був присвячений не тільки музично-виконавський, а й педагогічний напрямок діяльності знаного диригента, патріота своєї землі.

Академік А. Т. Авдієвський багато сил, енергії, наснаги і значну частину свого багатющого досвіду віддав удосконаленню підготовки вчителя музичного мистецтва, компетентного педагога, просвітника, вихователя. На його глибоке переконання завдання, що поставлені перед сучасним закладом загальної середньої освіти вимагають перегляду. Школі потрібен, передусім, інтелігентний, культурний учитель, здатний захопити музичним мистецтвом слухачів, викликати в учнів сталий інтерес до музичної діяльності, розширити їх світогляд, сприяти форму-ванню їх смаків, музичної культури. А тому, студент у стінах ЗВО повинен не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями і навичками, а й усвідомити шляхи їх набуття для інших, опанувати принципами й методами удосконалення своєї практичної педагогічної діяльності. Його підготовка, з погляду маестро, повинна базуватися на злитті усвідомленого та індивідуального в єдине ціле і виражати нагромадження вражень. Тільки за таких умов можна підготувати вчителя, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в

найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають.

Відмітимо сучасність мислення А. Авдієвського, яке полягає і в тому, що він був обізнаний з інноваційними тенденціями в освіті, зокрема особистісним підходом до навчання і виховання учнів. Особливо його хвилювала проблема формування і розвитку творчих якостей, як на загальноосвітньому, так і професійному рівнях. Педагог постійно наголошував на необхідності розвитку креативного потенціалу вчителя, якому доводиться вирішувати численні проблеми художньо-творчого навчання, виховання і розвитку дітей в умовах багаторівневості їх загальної та музичної підготовки, інтересів і потреб, художніх смаків, станів, мотивації діяльності тощо. З погляду Анатолія Тимофійовича, на превеликий жаль, проблема творчого розвитку особистості майбутнього вчителя музики вирішується, здебільшого, лише частково. По-перше**,** усталені стереотипи педагогічного мислення викладачів далеко не завжди забезпечують паритетність навчальних, виховних і розвиваючих функцій сучасної мистецько-педагогічної освіти. Зусилля викладачів найчастіше спрямовуються на вирішення суто програмових (технічних) завдань, зокрема, озброєння теоретичними знаннями. Поза достатньою увагою часто залишаються практичні навички пов'язані з творчим мисленням і почуттями. Замість того, щоб слугувати засобом інтелектуального, емоційно-ціннісного, музично-творчого розвитку майбутнього фахівця, засвоєння знань та оволодіння навичками і вміннями виконавської діяльності нерідко перетворюється у самоціль.

По-друге, у фаховій підготовці студентів недостатньо реалізується творчий потенціал самого музичного мистецтва, зокрема, можливості індивідуального навчання у виконавських класах. В результаті доводиться спостерігати, як художні цінності, фахові знання стають відчуженими для частини студентів, не перетворюються у їхні внутрішні надбання, переконання, що спонукали б до самовдосконалення, самопізнання, задоволення художніх потреб та інтересів, самореалізації у педагогічній діяльності. Однією з причин такого стану, на думку А. Авдієвського, є недооцінка існуючих технологій виховання творчої особистості педагога-музиканта. Слід довірливіше ставитися до переконань, вражень і переживань студентів, спиратися не тільки на їхні музичні знання, але й на широкі життєві та художні асоціації. Нав'язування майбутнім фахівцям певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм, приводить до зниження активності творчої уяви, самостійності студента, не сприяє його самовдосконаленню, усвідомленню і систематизації музичних вражень.

Відомий митець ратував за піднесення ролі особистісного ставлення до музики і процесу її пізнання, необхідність виявлення кожним студентом власного відношення

до результату творчості композитора. Йому був близький не авторитарний, а рефлексивно-інтерпретаційний підхід до музично-виконавської діяльності. Він ратував за виховання здатності до музичного сприймання з опорою на інтонаційно-образний досвід студентів, що дає можливість по-своєму інтерпретувати сприйняту музику і засвоєну інформацію.

На думку А. Авдієвського, актуальною, для оцінки рівня професійної підготовки студентів, є наступна теза: рівність між студентами в оволодінні фаховими знаннями і вміннями має досягатися не тільки за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а й завдяки виявленню унікальності кожного з них. Адже незалежно від рівня одержаної підготовки у ЗВО, молодий педагог буде впливати на учнів, передусім, як неповторна особистість. Така орієнтація навчального процесу (не декларована, а реальна) дасть змогу виявити і сформувати у майбутнього вчителя музичного мистецтва творчу індивідуальність, неповторну «технологію діяльності». Отже, провідним критерієм успішності навчального процесу у закладі вищої освіти, на думку Анатолія Авдієвського, має бути задоволення різноманітних освітніх потреб студентів, а формування творчої особистості майбутнього педагога-музиканта – основою мистецько-педагогічної освіти.

Протягом усього періоду педагогічної діяльності Анатолія Тимофійовича турбувало те, що в сучасному українському суспільстві відбувається вельми потужний поворот від виховної функції мистецтва, до поверхових, невибагливих смаків масової слухацької аудиторії в умовах арт-ринку, шоу-бізнесу, що нівелює специфіку високохудожнього в мистецтві і приносить негативні наслідки. Це проявилось, зокрема, у зростанні ролі естетичних замінників, нерідко вельми низькопробних, що прийшли на зміну традиційній музичній культурі. Проти цієї, надто небезпечної для нашої духовності, підміни понять весь час палко і пристрасно виступав Анатолій Авдієвський. На його думку, низка фестивалів, конкурсів у яких беруть участь діти з п’яти років не повинні мати місце у музично-виховному процесі. Він говорив: «Мені здається, це не виявлення таланту, а створення ситуації, при якій діти з самого раннього віку втрачають духовні орієнтири та критерії оцінки. Дитині необхідно пройти послідовний процес адаптації у сфері музичної культури, набратися певного досвіду. Стається скоріше духовне розтління неокріпших душ» [3, с. 378]. З погляду знаного музиканта, виходячи на сцену, діти часто копіюють далеко не кращі зразки дорослої естради. Разом з тим, у нас є багато хороших співаків, виконавців різних напрямків, художніх колективів, які можуть бути взірцем. Дітям потрібна правильна спрямованість, «щоб не забили їх пошлятина, несмак, псевдокультура». Метою художньо-естетичного

виховання і розвитку особистості повинно стати залучення підростаючого покоління до перевірених життям скарбів музичного мистецтва.

Звичайно, на перше місце у виховній значущості музичних жанрів Анатолій Тимофійович завжди ставив хоровий спів – як масовий, найбільш дієвий, доступний вид музичного виконавства. На його переконання, виховання співацьких навичок є одночасно і вихованням людських почуттів та емоцій. Висловлюючи своє ставлення до народнопісенної скарбниці, він говорив: «Увага до фольклору – це цілком природна потреба кожної інтелігентної людини. І рано чи пізно така «мода» мала з'явитися. Бо наш народ продовжує народжувати таланти. Вони проявляють себе в усіх жанрах, у тому числі й в естраді (яка теж має глибоке коріння в українській культурі). І це знову-таки означає, що в основу естетичного виховання молоді треба ставити традиційну народну музику, нашу невмирущу пісню» [3, с. 405]. Причому, говорив маестро, «робота над піснею – це не нудне зазубрювання і не механічне наслідування, це захоплюючий процес, у якому є творчий елемент і який потребує наполегливої роботи над усіма елементами хорової звучності, що знаходяться у тісній взаємодії» [1]. В цьому висловлюванні прихований один із найважливіших етичних постулатів митця. Адже сам він не просто виконує народну пісню з хором, а він її співпереживає, переосмислює, вибудовує; нею вимірює своє призначення неповторного творця, просвітителя, диригента-професіонала та людини-патріота. Про це свідчить наступна, висловлена ним, думка: «Наш народ – він оптиміст, і це зафіксовано в його пісенній творчості. … Я хотів би, щоб любов до пісні ніколи не зраджувала наш народ. І щоб у житті кожного з нас знайшлася можливість порадіти від спілкування з цими прекрасними творами, що поціновані не тільки нашим народом, а й усім світом» [2, с. 11].

Анатолій Тимофійович Авдієвський, як особистість, однаково поєднував у особі досконалі суто професійні, комунікативні та людські якості. З цього приводу Любов Кияновська пише: «не лише його творчість, але й сама ця людина настільки харизматична і знакова в нашому суспільстві, що віддавна привертає увагу всіх кому небайдужа українська пісня, наші традиції, наше духовне минуле, спроектоване в сучасне та майбутнє» [2, с. 17]. Це була людина надзвичайно авторитетна, ввічлива, толерантна, вимоглива до себе і до інших. Як керівник не терпів безкультур'я, ігнорування правилами етикету, спілкування російською мовою. На першому місці у нього завжди стояли інтереси і честь хорового колективу, а не особисті справи чи відпочинок.

При всіх суперечностях життя і творчої долі, нас радує те, що Анатолій Авдієвський продовжує бути і завжди буде в нашій пам'яті як непересічна особистість, мудрий учитель, високоерудований майстер своєї справи, людина культури, гідності та

відповідальності. Його мистецька педагогіка, що просякнута гуманізмом і людяністю, жива, функціонує і, надіємось, буде передаватися від покоління до покоління педагогів і наших студентів. Ми щоденно збагачуємось спогадами про глибину його думок, оригінальність мислення, мудрість, тонке почуття гумору, а в нашій уяві ще довго поставатимуть неповторні диригентські жести, виразні риси обличчя, влучне слово, що випромінювало добро, справедливість і віру в краще майбутнє української освіти і музичної культури.

Список використаних джерел

1. Іваненко Є. (2006). Про що тужить рідна пісня. Інтерв'ю. *Киевский регион. 17-23 травня*.

2. Кияновська Л.(2017). *Таємні письмена душі… Анатолій Авдієвський: шляхами творчості*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

3. Корнійчук В. П. (2012). *Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки. Художньо-документальна повість.* Київ: Видавництво «Криниця».

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ»

Йотка Я. М.

У статті прослідковуються підходи науковців до розуміння сутності і змісту поняття «творча індивідуальність». Розкриваються характерні ознаки особистості та індивідуальності. На основі теоретичного аналізу наукової літератури уточнюється поняття «творча індивідуальність».

Ключові слова: *індивідуальність, особистість, індивідуальність особистості, творчість, творча індивідуальність.*

У сучасний період інноваційних зрушень в усіх сферах людської діяльності важливим питанням постає розвиток творчої особистості, спроможної до самореалізації, постійного вдосконалення та саморозвитку відповідно до своєї професійної діяльності. Адже запит суспільства вимагає яскравих, неординарних, творчих, харизматичних, успішних фахівців, що вирізняються не лише своєю неповторністю, а й гуманністю, дотичністю до національних та культурних надбань, здатністю до постійного творчого саморозвитку. Отже ідеї розвитку творчої особистості є актуальними в площині педагогічної царини, знаходячи своє новітнє відображення у різних аспектах освітнього процесу.

Дослідження творчої індивідуальності посідає чільне місце в академічних пошуках багатьох науковців. Зокрема в аспектах філософії (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), педагогіки (Н. Вишнякова, В. Рибалка, І. Зязюн, С. Гончаренко, Д. Пащенко, Г. Тарасенко, С. Сисоєва, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова), психології (О. Асмолов, Є. Клімов, В. Моргун, Н. Пов'якель, Л. Собчик).

Згідно із сучасними поглядами, індивідуальність є одним з ключових елементів ціннісної системи суспільства. Індивідуальність (від лат. Individuum – неподільне) – це унікальна та неповторна особливість певного явища, істоти або людини, що характеризується єдністю деяких унікальних ознак на противагу загальним. Індивідуальність людини, як досить складне явище, є предметом дослідження таких наук як філософія, соціологія, психологія, педагогіка, право (хоч і не є категорією юридичних наук) [7, с. 972].

Індивідуальність, як категорія соціології, визначає людську неповторність та являє собою персоніфікацію «здійснення індивідами своїх соціальних функцій у процесі їх соціалізації-індивідуалізації і сприяє подоланню редукції особистості до деіндивідуалізованих соціальних якостей» [3, с. 76].

У площині психології індивідуальність зумовлена індивідуально-психологічним та соціальним чинниками та «розглядає її в русі від біологічної й психофізіологічної індивідуальності до соціальної, яка мислиться у зв'язку з власною активністю людини, тобто, з її суб'єктністю» [3, с. 78].

В правовій галузі індивідуальність являє собою особисте немайнове благо фізичної особи та включає в себе індивідуальний вигляд особи, що характеризується як зовнішністю людини, так і манерою поведінки, голосом тощо [7, с. 977]. На думку дослідниці А. Шалиганової, основою індивідуальності є взаємозв'язок таких елементів як унікальність, самореалізація та зовнішні прояви індивідуальності. Неповторність, автономність та самоцінність, як складова унікальності є класичним значенням індивідуальності. Посилаючись на ст. 2 Загальної декларації про геном людини та права людини, прийнятої 11.11.1997 р. Генеральною конференцією ЮНЕСКО, дослідниця зазначає «що особистість людини не може зводитись до її генетичних характеристик, та потребує поваги до її унікальності та неповторності» [7, с. 978].

У своїх дослідженнях Т. Герасимів стверджує, що індивідуальність людини є безпосередньо пов'язаною з особистістю індивіда та аналізом її сутності, що свідчить про двосторонній характер даного процесу, бо без особистості немає індивідуальності і навпаки наявність індивідуальності свідчить про особистісний

розвиток людини [1, с. 397]. Якщо особистість володіє такими якостями суб'єктивності як особливість, індивідуальність та соціальна сформованість, вона в змозі творчо, а також критично ставитися до власного природного та соціального змісту та форма-тувати його відповідно до власних переконань та системи цінностей. Особистість – це «творець, що сам себе конструює, самодостатнє явище, яке власну життєдіяльність будує, виходячи із себе самої» [1, с. 398]. Індивідуальність відображає основні життєві принципи людини як особистості, виражаючи сенс її життєдіяльності. Це дає можливість розуміти індивідуальність крізь призму фокусованого відображення дійсності та специфічного ставлення до світу [1, с. 404].

Згідно з О. Рябовою індивідуальність особистості може проявлятися відповідно до виду діяльності, яким вона займається та його особливостей. Спираючись на думки О. Борисової і Т. Логінової, дослідниця зазначає такі способи вияву індивідуальності відповідно своєї професійної діяльності як:

– уже сформованої на момент вибору професії;
– такої, що впливає на процес оволодіння знаннями у відповідній галузі;
– результату професійного становлення [4, с. 35].

Розглядаючи індивідуальність як категорію естетики, О. Отич у своїх дослідженнях визначає її як самостійну цінність у культурі, «що відображає найбільш суттєве в естетичному баченні світу:

– сприйняття й осягнення індивідуальних його проявів;
– неповторність і значущість образів конкретних явищ;
– цінність творчої активності самовираження особистості» [3, с. 76].

Звісно, що розгляд такого поняття як індивідуальність з погляду на унікальність та неповторність неможливе без розгляду такої категорії як творчість.

Творчість – це «продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою само-визначеністю» [5, с. 138]. Це принесення чогось нового у цей світ, передбачаючи нове бачення предметів, нові вирішення проблем, відмова від стандартно-стереотипних схем поведінки, мислення, сприйняття. Індивідуальність людини є неповторною, а втілення цієї неповторності в життя і є творчістю. Якщо відбувається сприяння прояву людської індивідуальності, то, відповідно, наявний процес сприяння прояву її творчості. Виходячи із розуміння творчості як прояву людиною власної індивідуальності, відбувається процес формування творчої індивідуальності [1, с. 109].

Розглядаючи творчу індивідуальність з погляду виховання студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, О. Отич наголошує на ефективності мистецтва як чинника, що спряє розвитку творчої індивідуальності за умови спрямування професійної підготовки на забезпечення таких умов, котрі сприяють

професійному становленню, використовуючи та усвідомлюючи вплив мистецтва для покращення творчого потенціалу [3, с. 62].

Як стверджує О. Гребенюк у контексті дослідження творчої індивідуальності майбутніх педагогів, нестандартні способи навчальної діяльності, оригінальність оформлення власних робіт, незалежна поведінка в навчальних ситуаціях, схильність до пошукової, дослідницької діяльності, до вільного вибору завдань і способів дій, ініціатива, генерування самобутніх ідей, проголошення своїх пропозицій, творчих задумів є виявом формування творчої індивідуальності [6, с. 39].

О. Отич спираючись на думки С. Гільманова зазначає, що творча індивідуальність є характеристикою творчої особистості. Вона повинна володіти мотивацією, вольовими якостями та базуватися на мотивах та здібностях, що зумовлені результативністю її діяльності та внутрішньою активністю. Творча особистість не обмежується індивідуальними властивостями особистості, а є найвищим загальним рівнем її розвитку, що характеризується діяльністю індивіда, його здатністю відстоювати й реалізовувати особистісні сенси, установки, цінності [3, с. 84]. Відтак, узагальнюючи результат різних видів досліджень, вчена визначає дефініцію творчої індивідуальності як сукупність рис, що визначають особливість людини як творчої особистості, своєрідність і неповторність стилю її діяльності та спілкування [3, с. 89].

Дослідниця О. Рябова, аналізуючи творчу індивідуальність майбутнього вчителя, у своєму науковому доробку описує компонентну структуру вищевказаної дефініції, що включає:

– мотиваційну сферу (прагнення до навчальної та професійної діяльності, бажання випробовувати творчі труднощі, задоволення від знайдених рішень, прагнення до творчого процесу, розвиток провідних мотивів, інтерес до пошуку нових рішень, бажання творити);

– інтелектуальну сферу (володіння науково-дослідницькими навичками у навчальній і навчально-професійній діяльності, креативність, гнучкість і системність мислення, творча уява, схильність до моделювання, проєктування, прогнозування);

– вольову сферу (прояв вольових якостей у контексті пошуку, моделювання й створення власних варіантів вирішення навчальних і професійних завдань);

– емоційну сферу (прояв почуттів, що супроводжують пошук, відкриття, винаходи, адекватна або завищена самооцінка власних творчих можливостей і досягнень);

– предметно-практичну сферу (нетипова для навколишніх поведінка, непередбачуваність зміни думки, дослідницькі навички та вміння, здатність до їх застосування);

– екзистенціальну сферу (усвідомлення себе як творчої індивідуальності, свого місця в суспільній, навчальній і професійній діяльності);

– сферу саморегуляції (здатність до рефлексії у творчому процесі, контроль власних думок, свідоме спрямовування процесу своїх міркувань у правильному напрямку) [4, с. 52-53].

Виходячи з вищесказаного, О. Рябова вважає, що творча індивідуальність учителя – це комплексна якість особистості, яка сприяє стимулюванню мотивації до творчої діяльності, формуванню особистого стилю діяльності, розвитку творчого потенціалу, нестандартних прийомів вирішення професійних завдань у складних ситуаціях [4, с. 62].

Творчу індивідуальність педагога розуміємо як сутнісну комплексну якість особистості педагога-професіонала, що характеризує індивідуальні, особистісно-професійні властивості, спеціальні педагогічні та творчі здібності, стиль педагогічної діяльності та спілкування, її творчий потенціал, що виявляється в оригінальності та суспільній значущості результатів її творчої професійної діяльності. Відповідно творча індивідуальність – це своєрідне і неповторне поєднання творчих якостей і властивостей особистості вчителя, що забезпечує її автономність, суб'єктивність і відносну стабільність, як «неповторну особливість» за будь-яких зовнішніх змін і перетворень [3, с. 89].

Виявляється, що за конкретних умов формування музичного мислення музично-педагогічне навчання може стати джерелом розвитку творчої індивідуальності, а саме: вміння мислити за допомогою звуку, розвитку інтелекту на основі міжпредметних зв'язків, формування навчальної мотивації. Враховуючи окреслену проблематику, науковці зазначають, що мистецьке мислення можна розглядати як системоутворюючий чинник музичної освіти, оскільки питання її інтелектуалізації є як теоретично, так і практично гострим. При цьому розвиток інтелектуальних сфер більш концентрується в контексті консенсусу щодо дисциплін мистецького та загальноосвітнього напрямів на всіх рівнях навчання [6, с. 68].

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел уточнено поняття «творча індивідуальність». Це комплексна характеристикою особистості, яка об'єднує у собі різноманітні якості та здібності що визначають індивідуальні, спеціальні, комунікативні особливості людини. Вона відображає внутрішній світ особистості, її унікальність та оригінальність в мисленні та творчому вираженні сприяючи формуванню власного стилю, розвитку мотиваційної сфери, виявленні оригінальності та репрезентації продукту власної творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Гарасимів Т. З. Індивідуальність як філософська категорія. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія юридична. 2010. Випуск 2. С. 395–405.

2. Грітченко А., Іщенко Л. Педагогічна категорія «творча індивідуальність особистості». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 2, 2015, С. 105–112

3. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. дис. докт. пед. наук. Київ. 2009. 456 с.

4. Рябова О. Б. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. дис. канд. пед. наук. Харків. 2013.

5. Ткаченко Л. І. Креативність і творчість: сучасний контент. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 9–10 (28-29). 2014. С. 32–35. URL: http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2014/9-10/8.pdf

6. ЧЖОУ Лянлян. Методика формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанного навчання. дис. канд. пед. наук. Суми, 2021. URL: https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/dis/dis_29a44.pdf

7. Шалиганова А. С. Індивідуальність як філософсько-правова категорія. *Форум права.* 2011. URL: https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2ccbf74b-6d64-495b-84c7-416cc332cb2b/content

ДО ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Палаєва М. В.

У статті розглянуто питання гуманізації освіти, зокрема, освітнього середовища в початковій мистецький освіті, як чинника розвитку особистості молодшого школяра, успішного набуття ним початкових професійних компетентностей, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій. Визначено основні аспекти гуманізації освітнього середовища та їх вплив на здобувача початкової мистецької освіти.

Ключові слова: *гуманізація освіти, освітнє середовище, гуманізація освітнього середовища, початкова мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Однією з ключових позицій реформування освіти, становлення нової освітньої парадигми є її гуманізація. Сучасне суспільство постало перед необхідністю олюднення процесу навчання і виховання, визнання кожної особистості вищою соціальною цінністю, усвідомлення самоцінності її як невід'ємної частини соціуму. Відтак проблема гуманізації освітнього середовища

стає однією з найактуальніших тем психологічної, педагогічної наук, мистецької педагогіки та важливим предметом їх всебічного обговорення.

Термін «гуманізація» походить від поняття «гуманізм». У науковій літературі під гуманізмом прийнято вважати систему ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя, фізичного та духовного розвитку [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тлумачення поняття «гуманізація освіти» розглядається в наукових працях багатьох учених. Означену проблему вивчали відомі психологи та педагоги: Г. Балл, І. Бех, Н. Кічук, Г. Костюк, В. Моляко, В. Рибалка, О. Савченко, І. Якиманська та ін. Дослідженню питань формування духовної культури учнів, втіленню гуманістичних орієнтирів художнього навчання, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості присвячували відомі вчені: В. Бондар, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Мєднікова, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Подмазін, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Турчин та ін.

Так, за твердженням В. Білоусової, гуманізація освіти – олюднення педагогічної діяльності, визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу й соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання [2].

Гуманізація освіти спирається на такі складники, як: подолання рамок вузької спеціалізації; подолання кількісного підходу в трансляції знань; розвиток ціннісної сфери суб'єкта освіти; залучення особистості до процесу всебічного діалогу; наявність акценту на процесі розуміння, осмислення й особистісної інтерпретації знань [4].

Освітнє середовище у вітчизняній та зарубіжній педагогіці трактують як частину життєвого, соціального середовища людини, певний соціально-психологічний простір. Він виявляється у сукупності всіх освітніх факторів, що впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку, а саме – у системі організованих педагогічних впливів і процесів, соціальних зв'язків і різних видів міжособистісної взаємодії, а також освітніх інформаційно-комунікаційних засобів.

Міра гуманізації освітнього середовища має визначатися тим, наскільки цей простір створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, здібностей, волі, творчості, наскільки в центрі навчальної системи стоїть дитина, її своєрідність і неповторність.

Метою нашої статті є аналіз процесу гуманізації мистецько-освітнього середовища та визначення його ролі для успішного навчання учнів.

Шляхи гуманізації самої людини, збагачення її духовно-творчого потенціалу різноманітні, але особливе значення в цьому процесі відіграє саме *мистецька освіта*. Її роль стає більш відповідальною в сучасних суспільних реаліях. Т. Турчин з цього приводу пише: «Гуманістичне спрямування мистецької освіти має стати найбільш впливовим у час динамізації сьогодення, органічно поєднаного з науково-технічним прогресом, тому що мистецтво покликане відтворити цілісність буття людини, протистояти вузькому підходу до усвідомлення його сенсу з позицій практичного підходу до життя, воно опікується формуванням шляхетної, одухотвореної особистості» [5].

В основі гуманістичної спрямованості мистецько-освітнього процесу поряд з оволодінням професійними знаннями та навичками є положення щодо підвищення загальнокультурної освіченості й виховання дитини, розвитку її духовного світу, емоційної сфери та творчого мислення, становлення її самопізнання у світі мистецтва.

Надзвичайно важливого значення набуває гуманізація освітнього середовища в *початковій* ланці мистецької освіти, оскільки саме на цьому освітньому етапі відбуваються одночасні процеси формування перших загальномистецьких компетентностей (у тому числі виконавських) та особистісного становлення дитини.

Реалізація ідей гуманізації в мистецькому освітньому просторі ґрунтується на загальних педагогічних принципах: індивідуалізації (необхідність врахування інтелектуальних, емоціональних та інших особливостей учнів), диференціації (створення умов для найбільш успішного навчання учня згідно з виявленими його індивідуальними особливостями), демократизації навчання (створення таких умов, які забезпечують прояв ініціативи, творчості учнів і педагогів, самовизначення та самовираження особистості школяра).

І. Бех виокремлює наступні аспекти гуманізації ставлення до дітей в освітньому процесі:

- любов до дітей, зацікавленість педагога в їх долі;
- оптимізм, віра в дитину;
- співробітництво, майстерність педагогічного спілкування;
- відсутність прямого примусу;
- пріоритет позитивного стимулювання;
- терпимість до дитячих недоліків [1, с. 74].

Створення у мистецько-освітньому процесі атмосфери любові до дитини, поваги до її внутрішнього світу, підтримки, позитивних емоцій – все це слугуватиме найбільш плідному розкриттю особистісного та художнього потенціалу кожного учня.

Налагодження взаємозв'язку між викладачем та учнем важливо саме на початковому рівні опанування мистецтвом – у цьому вразливому, безпосередньому, відкритому віці дитини, сповненої довіри до викладача та віри в дорослого.

За умов гуманізації навчання мають враховуватися вікові, психологічні особливості учнів. Кожна дитина приходить до мистецького освітнього закладу зі своїм внутрішнім складом, природніми здібностями, нахилами, потребами, індивідуальними психофізичними якостями тощо. Гуманістичне мистецьке навчання має бути спрямоване на створення таких форм і методів навчання, які забезпе-чуватимуть ефективне розкриття індивідуальності учня – його пізнавальних можливостей, особистісних якостей, відтворення свого внутрішнього «Я»; створення таких умов, за яких учень захоче вивчити, наприклад, музичний твір, зміст якого сповнений гуманістичного смислу, особистісно буде зацікавлений у тім, щоб сприймати, а не відштовхувати педагогічні впливи [5].

Незважаючи на індивідуальний рівень здібностей та фізичні особливості дітей, доступ до мистецької освіти має бути відкритий усім бажаючим. Гуманізація освіти підіймає питання інклюзії. Інклюзивна мистецька освіта має на меті рівний доступ усіх дітей до освітнього процесу, забезпечення ефективного навчання в закладах мистецької освіти дітей з певними особливостями розвитку.

Умовою гуманізації навчання є характер міжособистісної взаємодії викладача та учня по типу суб'єкт-суб'єктних відносин, де дитина стає не засобом, а суб'єктом свого розвитку, активним і свідомим суб'єктом соціальної взаємодії. І роль викладача хоч і зберігає свою провідну функцію, але все ж позбавлена авторитарності. Вчитель має бути супутником, другом, однодумцем, порадником, провідником у світ мистецтва. Саме йому належить місія створення середовища взаємної поваги, формування такої творчої атмосфери, в якій найкраще виявляються здібності особистості кожного учня, його позитивні якості тощо.

Диференційований підхід є ще однією умовою гуманізації процесу навчання, коли враховують потреби, особливості та схильності учнів, запити та інтереси, рівень знань та навичок. Кожен вид мистецтва, що опановується в освітньому закладі, має свою специфіку, а відтак вимагає конкретизації мети вивчення навчальної дисципліни, врахування змісту й методики його викладання. Втілення гуманістичної основи мистецького навчання має передбачати також забезпечення учням права на вільний вибір напрямів мистецької освіти, засобів навчання, його організації, різних освітніх програм тощо.

У гуманістичній концепції мистецької освіти важлива роль має відводитися діалоговій стратегії спілкування. Велике значення для можливості здійснення цього

діалогу є створення доброзичливої, позбавленої страху помилитися атмосфери, атмосфери радості пізнання, співтворчості й захоплення від спілкування з мистецтвом. Перебуваючи в гуманістично орієнтованому просторі, дитина вчиться бути самостійною, незалежною щодо свого ставлення до мистецьких явищ та до життя в цілому.

Важливе значення у становленні гуманності дитини має спільна діяльність, що створює спільність емоційних переживань, формує у дитини гуманне ставлення до інших. І. Бех у зв'язку з цим зазначає: «Спільна діяльність є вагомою умовою формування гуманістичних відносин, вона є джерелом багатогранних стосунків між школярами. Це насамперед ставлення кожного учасника до своєї справи як до загальної, уміння узгоджено діяти разом для досягнення загальної мети; взаємна підтримка і водночас товариська вимогливість один до одного, уміння критично ставитися до себе, розцінювати свій особистий успіх чи невдачу з позиції загальної справи» [1, с. 75]. Тут слід сказати про спільну виконавську діяльність на різного роду концертах (класних, шкільних, міських), спільних виступах на конкурсах, художніх виставках, мистецьких проєктах тощо.

Дуже важливими у процесі гуманізації виховного простору є моменти створення «ситуації успіху» для вихованців, «ситуацій радості та причетності до якоїсь важливої справи», формування оптимістичного світосприймання [1, с. 76]. Підтримка, успіх у мистецькій діяльності може розглядатись як мотив, стимул до саморозвитку, самовдосконалення, а причетність до важливої справи (наприклад, благодійні мистецькі акції) формує громадянську свідомість та відповідальність.

Слід наголосити на важливості відчуття у дітей радості від спілкування з мистецтвом, переживання краси, естетичного задоволення на заняттях. Традиційна педагогіка орієнтує учня на наполегливу, систематичну працю в мистецтві. Гуманістична педагогіка підкреслює, що орієнтація тільки на працю як на єдиний спосіб досягнення успіху у навчанні мистецтва може призвести до втрати бажання взагалі займатись мистецтвом, позбавляє дітей творчості й самореалізації. Тому учень має не тільки наполегливо працювати, освоюючи мистецтво (наприклад, музику), а й отримувати задоволення від спілкування з ним. Дуже важливо, щоб мистецтво відігравало функцію психологічної розрядки людини, а не лише спонукало до напруження. Інакше втрачається сенс мистецького навчання [5].

Отже, проблема гуманізації освітнього середовища набуває особливого значення у мистецькій освіті. Успішне мистецьке навчання учнів полягає у створенні атмосфери свободи учіння, уваги до особистості кожного учня, діалогу, творчого

самовираження, взаєморозуміння, саморозвитку, радості від спільної праці та спілкування з мистецькими творами. Саме у такому освітньому просторі дитина зможе розкрити свій творчий потенціал, розвинути природні здібності, набути початкових професійних компетентностей, ціннісних орієнтацій та естетичного досвіду.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: монографія. Київ: ІЗМН,1997. 192 с.
3. Гуманізм. URL: https://pidruchniki.com/14940807/pedagogika/gumanizm
4. Пилаєва Т. В., Будянська В. А. Теоретичне обґрунтування поняття «гуманізація освіти». *Педагогічні науки*. Випуск № 86. 2019. С. 60–64.
5. Турчин Т. М. Педагогіка мистецтва: навчальний посібник. Чернігів: Десна Поліграф, 2015. 272 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ростовська Ю. О.

У статті висвітлюється проблема професійної підготовки викладачів хореографічних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти; обґрунтовується важливість вивчення фахових методик задля розвитку у студентів методичної культури та розуміння ними мистецько-педагогічної дійсності.
Ключові слова: *професійна підготовка, мистецька педагогіка, методична підготовка, фахові методики.*

Сучасний стан соціального та економічного розвитку нашого суспільства потребує оновлення усіх сфер освітньої діяльності. Ключова роль в модернізації системи освіти відводиться вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки саме вони формують професіоналізм майбутнього фахівця, здатного активізувати інтелектуальний та духовно-творчий потенціал особистості підростаючого покоління.

Вища освіта України орієнтована на пріоритетність національно-духовного розвитку особистості майбутнього педагога, покликаного залучати дітей та молодь до кращих надбань світової та вітчизняної культури. Тому, особливого значення

набуває хореографічне мистецтво. Саме заняття танцями розвивають емоційну та вольову сферу особистості, сприяють залученню до національно-культурних цінностей; орієнтують людину на здоровий спосіб життя; підвищують працездатність, забезпечуючи цілеспрямований розвиток життєво важливих духовних, інтелектуальних і фізичних якостей майбутнього українського покоління.

Інтегрованість складових хореографії сприяє всебічному розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Теоретики та практики хореографічного мистецтва (В. Авраменко, Г. Березова, Л. Бондаренко, К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, С. Забредовський, Є. Зайцев, О. Мартиненко, Б. Стасько та ін.) вважають, що залучення людини до танцювального мистецтва важливе для її духовного збагачення, творчого розвитку, фізичного здоров'я, формування інтересу до рухової діяльності.

Багато вітчизняних хореографів, а саме: В. Верховинець, П. Вірський, М. Вантух, А. Кривохижа, Т. Ткаченко та ін., вказували на важливу роль танцювального мистецтва у становленні національної духовності підростаючого покоління [3, с. 15].

Сучасний етап розвитку мистецької освіти вимагає підготовки таких педагогів-хореографів, які б поєднували у собі творчу індивідуальність і високий професіоналізм. Саме тому є актуальним пошук обґрунтованих, сучасних науково-методичних підходів до навчання та процесу їх професійного становлення.

Усвідомленням значущості хореографії у системі культури та освіти стало відкриття спеціальності «Хореографія» у вищих педагогічних навчальних закладах України, що викликало потребу в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів та формуванню особистості майбутнього викладача хореографії, здатного завдяки умілому поєднанню ґрунтовних професійних знань і умінь із відповідним науковим та творчим доробком прилучати дітей та молодь до багатства хореографічної культури.

З розвитком педагогічної науки питання становлення особистості педагога-хореографа розглядалися фрагментарно і не систематично. Значний внесок у вирішення означеної проблеми зробили вітчизняні педагоги Є. Зайцев, Г. Березова, К. Василенко, Б. Стасько та ін., а нині активно напрацьовують Л. Цвєткова, Б. Колногузенко, А. Коротков та ін. [1, с. 19].

Розгляд студентського віку з позиції діяльнісного підходу до формування особистості дає можливість зрозуміти інтегруюче значення провідної діяльності студентів: навчально-наукової і суспільно-трудової у їх взаємозв'язку. У процесі навчання ними засвоюються не лише професійні знання, але й формуються інтелектуальні навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності. Накопичені студентами знання активно впливають на їх світогляд, сприяють критичній оцінці дійсності.

Завдання хореографічної педагогіки вищої школи – забезпечити майбутніх викладачів хореографії знаннями про загальні закономірності й особливості розвитку хореографічного мистецтва в різні історичні періоди; про стилі та напрямки хорео-графічного мистецтва; специфіку емоційно-образного та емоційно-смислового відображення життєдіяльності людини засобами хореографічного мистецтва; психологічні особливості художнього сприймання, художнього мислення і творчості; методику викладання хореографічних дисциплін та методику роботи з хореографічним колективом; уміння художньо-педагогічної інтерпретації, художньо-педагогічного спілкування; виконавські вміння тощо.

Педагогічна професія вимагає від майбутнього викладача хореографії сформованої потреби в художньо-освітній діяльності, усвідомлення її значення для духовного розвитку суспільства; високого рівня світоглядної, гуманітарної та естетичної культури; розвинутих професійно-педагогічних здібностей, глибоких фахових знань і умінь, досвіду художньо-творчої педагогічної діяльності.

Відтак, професійну основу педагогічної діяльності педагога-хореографа складають:

– науковий світогляд, національна самосвідомість як відображення цілей, потреб, інтересів, морально-естетичних ціннісних орієнтацій особистості;

– усвідомлення соціальної ролі педагогічної діяльності, виявлення громадської та соціальної активності;

– стійкі пізнавальні інтереси, прагнення до постійного самовдосконалення та духовного збагачення;

– педагогічна спостережливість, уява, свобода мислення у поєднанні з повагою до суджень інших людей;

– такі особистісні якості як толерантність, доброзичливість, тактовність, скромність, вимогливість до себе й до інших, наявність почуття власної гідності.

У системі вищої педагогічної освіти процес опанування хореографічним мистецтвом включає у себе вивчення історії хореографічного мистецтва, теорії та методики роботи з хореографічним колективом; лексики класичного, українського народного, народно-сценічного та сучасного бального танців, теорії та методики цих фахових дисциплін; оволодіння виконавськими уміннями, мистецтвом балетмейстера.

Весь начальний процес у системі педагогічної освіти повинен бути послідовним і передбачати певний зміст навчально-виховної роботи, а саме:

– формування первинних уявлень студентів-хореографів про майбутню професійну діяльність як педагога, що здійснюється при вивченні циклу психолого-педагогічних дисциплін та предметів спеціального мистецтвознавчого спрямування;

– озброєння теоретичними знаннями та практичними уміннями студентів-хореографів у процесі вивчення професійно-спрямованих дисциплін та практичного виконання навчально-експериментальних завдань, які дають можливість виявити послідовність педагогічних дій, сформованість широкого кола спеціальних знань;

– закріплення та поглиблення набутих знань, отриманих в процесі навчання, що сприяє формуванню різнобічних фахових хореографічних умінь та їх взаємозв'язок в оволодінні теоретичними знаннями, практичними навичками;

– формування досвіду практичного застосування студентами набутих методичних знань, хореографічних умінь та навичок під час проходження ними педагогічної практики.

Вивчення методики викладання хореографічних дисциплін та роботи з хореографічним колективом посідає чільне місце у професійному становленні майбутніх педагогів-хореографів. Воно спрямоване на підготовку фахівця, який володіє основами методичної культури, усвідомлює значення і суть мистецько-освітньої роботи, володіє досвідом творчого використання здобутків мистецької педагогіки у своїй практичній діяльності; здатний підніматися в аналізі власної практичної діяльності до рівня теоретичних узагальнень, займатися професійним самовдосконаленням.

Курс методики викладання мистецької дисципліни не зводиться до висвітлення якихось вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій щодо вирішення певних навчальних і виховних завдань, хоча це і посідає у ньому істотне місце. Його головне завдання – закласти теоретичні основи діяльності викладача хореографії та керівника хореографічного колективу, необхідні йому для подальшої самоосвіти та удосконалення педагогічної майстерності. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному і художньому рівні, який визначається соціальною природою мистецтва, його гуманістичними і перетворюючими функціями в суспільстві [2, с. 19].

Читання курсу методики викладання хореографії є особливим видом духовно-особистісної творчості викладача. Суть цієї діяльності визначається її спрямованістю на створення таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі хореографічного мистецтва, його впливу на особистість. Це особливий вид людинознавства, сплав мистецтва і практичного унікального досвіду розвитку духовної сфери людини при її взаємодії з хореографічними творами.

Тому поряд з педагогічними технологіями (методами, організаційними формами, засобами освіти) важливого значення набувають духовне багатство особистості педагога-хореографа, зацікавленість у розвитку творчої індивідуальності, уміння створювати піднесений стан душі для хореографічної діяльності.

Орієнтирами для методики роботи з хореографічним колективом та викладання хореографічних дисциплін є закономірності, які властиві художньо-творчим процесам (естетична природа хореографічної творчості, її ціннісний характер; відповідність змісту, форми і засобів виразності хореографічного образу як символу явищ дійсності; унікальність та універсальність хореографічної мови; адекватність інтерпретацій та сприймання хореографічного твору художньому задуму автора; синтез інтелектуаль-ного та емоційного у хореографічному мисленні), а також провідні ідеї хореографічної педагогіки (щодо художнього сприймання як основи хореографічної освіти, взаємозв'язку і взаємопроникнення різних видів мистецтва в освітньому процесі, керування процесом художнього сприймання, сутності хореографічно-педагогічного спілкування тощо) [2, с. 19].

У процесі оволодіння теорією і технологією хореографічної освіти відбувається навчальна взаємодія викладача і студентів-хореографів від постановки освітньої мети до її реалізації і конкретних результатів. Елементи цього процесу (мета, завдання, зміст і форми організації навчально-практичної діяльності, емоційного та вольового стимулювання, контролю, аналізу й оцінки освітніх досягнень) не йдуть формально один за одним, а виявляються як своєрідна єдність у кожному конкретному акті взаємодії викладача і студентів.

Визначальним чинником процесу методичної підготовки є її мета, яка полягає у формуванні основ професійної культури майбутніх педагогів-хореографів, під якою розуміється здатність оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання хореографії, організації художньо-освітньої діяльності вихованців, цілісного бачення педагогічного процесу.

Методологічно важливим є висновок про те, що не може бути універсальної методики, прийнятої для всіх викладачів хореографії. Методичні знахідки повинні випливати з духовної сутності особистості викладача, його власного бачення художньо-освітніх проблем.

Майбутній педагог-хореографа має не тільки оволодіти необхідними знаннями і вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності. Тільки за таких умов можна виховати вчителя, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися у найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають.

Тому професійна підготовка майбутнього викладача хореографії має орієнтуватися на творче ставлення до процесу викладання, спрямовуватися на розвиток у студентів методичної культури, яка включає в себе рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів хореографічно-педагогічної дійсності. Інтерес до питань

методології хореографічної педагогіки сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню студентами-хореографами набутих знань і умінь з позиції їх істинності та значимості для професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Васірук С. О. Шляхи підвищення рівня професійно-педагогічної культури фахівців хореографічного мистецтва. *Проблеми та перспективи розвитку хореографічного мистецтва*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2017. С. 18–24.

2. Ростовський О. Я. Теоретичні основи методики викладання музичної педагогіки майбутнім учителям музики. *Наукові записки*: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2003. № 3. С. 18–21.

3. Седюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 287 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ НА ОСНОВІ СТАНДАРТУ IDEF0.

Спіліоті О. В.

У статті пропонується універсальна структурно-функціональна модель формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стандарту IDEF0. Наголошується на ефективності стандартизованого методу IDEF0, який забезпечить системність, комплексність і універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення.
Ключові слова: *метод IDEF0, структурно-функціональна модель, формування музично-інтонаційного мислення.*

Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відповідних змін в професійній підготовці вчителів, зокрема, учителів музичного мистецтва. Їх освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь.

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва вагоме місце посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності.

Центральною проблемою формування музично-інтонаційного мислення є методичне забезпечення системного підходу до цього явища. Аналіз науково-методичної літератури з питань музичної освіти, результати діагностувального дослідження визначили актуальність створення методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, яка спирається на структуру механізму мислення (*сприймання, рефлексія, творчість)* [3, с. 121] .

Процес формування музично-інтонаційного мислення розглядається, 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.

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 дали змогу об’єднати у цілісну, контрольовану на всіх рівнях і етапах систему.

Для досягнення даної мети був обраний стандартизований метод IDEF0 – (*Integrated Definition for Function Modeling* – інтегровані означення для функціонального моделювання) [4]. Даний метод впродовж десятиліть успішно використовується в державному, військовому, економічному управлінні, в найбільш економічно розвинених країнах світу. Сьогодні він претендує на роль універсальної міжнародної мови для обміну інформацією між фахівцями в галузі управління й опису методології процесів будь якої складності. Вітчизняний аналог цього методологічного стандарту з’явився одночасно з світовим стандартом на початку 80-х років XX 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 усі 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 проєкту. Діаграма верхнього рівня демонструє найбільш загальний і абстрактний опис об'єкту моделювання, за нею йде серія діаграм, що дають більш детальне уявлення про об'єкт [1; 4].

Спираючись на стандарт IDEF0, було 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. схему 1). Об'єктом формувального експерименту, виступає *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням.* З одного боку, на процес формування музично-інтонаційного мислення впливають такі чинники, як *методика*. З іншого боку – цей процес неможливий без підтримки *інформаційного забезпечення,* що в структурно-функціональній моделі виступає як *засіб*. Результативним показником ефектив-ності методики формування музично-інтонаційного мислення є *особистість з розвинутим музично-інтонаційним мисленням*.

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

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

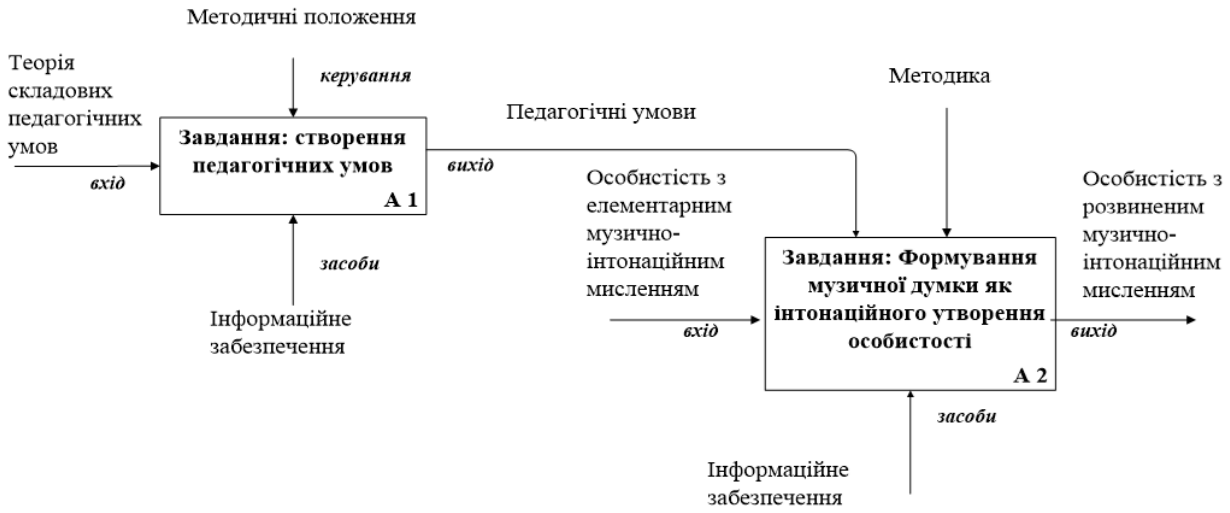
формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості (A2). (Див. схему 2).

Схема 1

Структурно-функціональна модель формування музично-інтонаційного мислення

Схема 2

Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки



Розглядаючи декомпозицію **А2** – ***формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості***, нами було визначені такі складові блоки: *активізація музичного сприймання (А2.1.), активізація рефлексії (А2.2.), активізація творчої діяльності (А2.3.)* (Див. схему 3).

Схема 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 А2.1, А2.2, А 2.3, є *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням*, засоби – *музичний твір та явища музичного мистецтва*, а засобом блоку активізації творчої діяльності (А2.3.) постає *музично-інтонаційний фонд.*

Такі функціональні блоки, як активізація музичного сприймання, активізація рефлексії та активізація творчої діяльності уявляються нами у площині для кожної окремої фази. На запропоновану нами структурно-функціональну модель (схема 3) для нас важливим було спроектувати трифазну модель структури мислення, розробленою М. Д'яченко, І. Котляревським, Ю. Полянським, яка має вигляд таксономічної карти [2, с. 59–90]. Відтак, дана модель перетворюється у просторову, отримуючи новий вимір (що відповідає стадії). Схему можна наочно уявити розшарованою у просторі, на трьох паралельних площинах (див. схему 4).

Декомпозуючи блоки формування музичного сприймання (А 2.1), активізація рефлексії (А 2.2.) та активізація творчої діяльності (А 2.3.), 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.

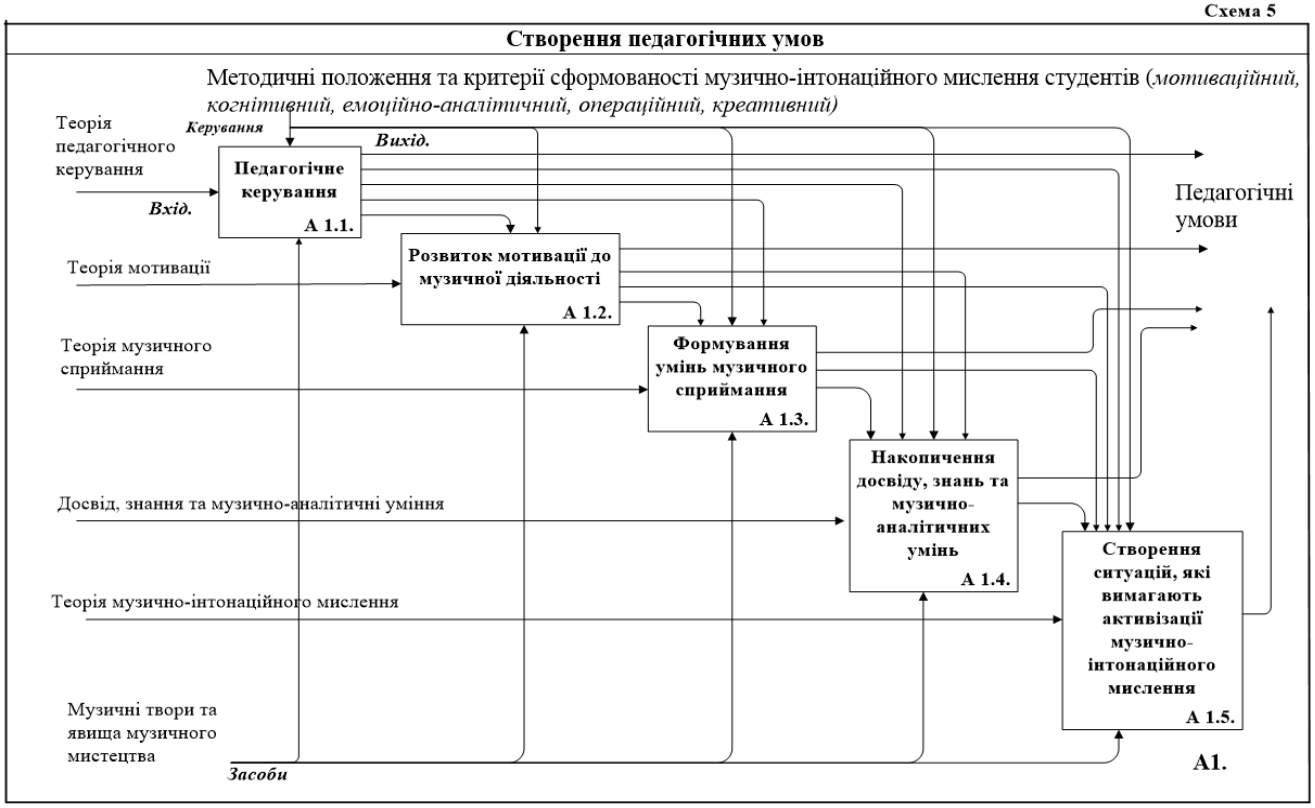
Схема 4

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. схему 5).

Схема 5



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

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

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

– *організація навчального процесу*: розробка робочих і навчальних програм (лекційний курс, вправи, семінари, лабораторні та самостійні завдання. тощо); інтегративне вирішення загальних завдань у процесі формування музично-інтонаційного мислення (стосується всіх фахових дисциплін); єдиний підхід викладачів до вирішення проблем успішності студентів (особливо це стосується студентів, які не справляються з навчальним планом і потребують додаткових занять);

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

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

Отже, структурно-функціональна модель формування музично-інтонаційного мислення студентів, яка включає п’ять схем, орієнтується на визначені

педагогічні умови, ефективні методи розвитку музичного-інтонаційного мислення, означені критерії та показники його сформованості. Використання стандартизованого методу IDEF0 забезпечить системність, комплексність і універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. На основі структурно-функціональної моделі ґрунтується практична складова методики формування музично-інтонаційного мислення, яка передбачає засвоєння музично-теоретичних та музично-історичних знань; накопичення музично-інтонаційного тезаурусу; розвиток музичних здібностей (мелодичного та гармонічного слуху, музично-слухових уявлень, пам'яті тощо), умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої враження, усвідомлювати та оперувати жанрово-стильовими інтонаціями, умінь та навичок цілеспрямованого аналізу; створення музики за моделлю, імпровізацію.

Список використаних джерел

1. ДСТУ ISO 9000-2001 Системи управління якістю - Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). Київ, Держстандарт України, 2001. 27 с.

2. Д'яченко М.Г. Теоретичні основи виховання та навчання у музичних навчальних закладах. Київ: Муз. Україна, 1987. 111 с.

3. Спіліоті О. В. Теорія та методика формування музично-інтонаційного мислення: навч.-метод. посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 199 с.

4. ICAM Architecture Part II, Volume VI - Dynamics Modeling Manual (IDEF2), AFWAL-TR-81-4023, Materials Laboratory, Air Force Wright Aeronautical Laboratories, Air Force Systems Command, Wright-Patterson Air Force Base, Ohio 45433, June 1981. URL: http:// www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADB062457

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ТА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л. В.

У статті теоретично обґрунтовуються чинники, що сприятимуть ефективності формування виконавської культури студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Наголошується на використанні доцільної методики, створенні атмосфери художньо-педагогічного спілкування, застосуванні диференційованого підходу, активізації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *виконавська культура, майбутній вчитель музичного мистецтва, індивідуалізація навчання, процес інструментально-виконавської підготовки.*

Формування виконавської культури студентів мистецьких факультетів є актуальною й провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Виховання в особі майбутнього фахівця одночасно музиканта-виконавця і музиканта-педагога – складний та багатоплановий процес, що залежить від спрямованості особистості, можливості її реалізації в педагогічно-виконавській діяльності, рівня освітньої підготовки, створених педагогічних умов.

Ефективність формування виконавської культури музиканта-педагога визначається як зовнішніми чинниками – професійною компетентністю викладача виконавських дисциплін, активізацією різних видів музично-виконавської діяльності студентів, створенням сприятливої атмосфери педагогічного спілкування на заняттях з основного інструменту, методами навчання тощо, так і внутрішніми, які є суто об’єктивними і визначаються особистістю самих майбутніх педагогів-виконавців. До цих чинників ми відносимо набутий життєвий, художньо-асоціативний та виконавський досвід; психологічну установку на виконання творів; розвиток таких професійних якостей особистості, як музичне та виконавське мислення з усіма його виявами; пам’ять, асоціативну уяву, слуховий контроль, емпатію, креативність тощо.

Досліджуючи чинники, що мають сприяти ефективності формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, ми розглядали їх як основу досягнення певного рівня виконавської культури в процесі інструментальної підготовки. Під *чинниками* формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва нами розуміються такі спеціально створені умови, що необхідні

й достатні для осягнення і відтворення музичних творів на певному виконавському рівні в процесі виконавської діяльності. Їх створення полягає як у підготовці студента до цієї діяльності у школі, так і в забезпеченні необхідного середовища в період навчання в ЗВО. Тому в процесі інструментальної підготовки слід прагнути до створення таких умов, які, з одного боку, є універсальними для всіх студентів незалежно від рівня їх довузівської підготовки, тобто розвиток потреби у виконавському самовираженні, інтересу до майбутньої професії і до музичного виконавства, створення відповідної емоційної забарвленості виконання, сприятливого психологічного клімату в класі основного інструменту; з іншого – є індивідуальними стосовно кожного окремого студента.

На основі аналізу науково-методичної літератури, анкетного опитування викладачів, власного спостереження та вивчення педагогічно-виконавського досвіду нами були виокремленні такі чинники, які, на наш погляд, є найсуттєвішими для процесу формування виконавської культури. До них, насамперед, слід віднести:

– використання доцільної методики;

– створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування;

– використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента, як основа гуманізації навчання;

– інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів;

– активізація самостійної роботи студентів;

– актуалізація набутих фахових знань та умінь у педагогічно- виконавській практиці.

Розглянемо детальніше чинники, створення яких, на наш погляд, забезпечить ефективність формування виконавської культури педагога-музиканта.

Використання доцільної методики – дуже важливий чинник, оскільки саме методика, на наш погляд, є тією сферою де стикаються взаємні інтереси теорії та практики навчання. Відомо, що не існує універсальної єдиної методики, яка б задовольнила всіх викладачів. Кожен викладач використовує свою особистісну систему дій стосовно студентів і це є певним показником його професійності й методичної компетентності.

У педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті історично склалася така організаційна форма, як індивідуальне заняття, що зумовлено специфікою музичної педагогіки. Індивідуальне заняття передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси й випливає специфічна методика навчання, тобто поєднання методів, що забезпечують передачу, сприймання й

засвоєння знань з методами їх застосування й закріплення, напрацювання вмінь та навичок. Отже, методи другої групи в процесі застосування знань повинні водночас закріплювати їх на практиці.

Одним з найголовніших є метод аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, тобто розкриття головних принципів та окремих деталей інтерпретації твору, а також технології виконання. У процесі формування виконавської культури студента потрібно використовувати методи порівняння і співставлення, методи асоціацій і власного виконавського показу викладача. Для підвищення ефективності цього процесу домінуючим повинен виступати метод створення проблемних ситуацій.

Аналіз системи підготовки педагогів-музикантів з урахуванням існуючих методик дозволяє стверджувати, що в процесі формування виконавської культури, необхідно використовувати такі багатофункціональні методики, які б сприяли цілеспрямованому керуванню цим явищем. Максимальна ефективність досягатиметься у сполученні системи різноманітних методів, коли викладач, враховуючи індивідуальність студента, зуміє дібрати з арсеналу методів саме ті, що є найпотрібнішими у даний момент.

Використання доцільної методики у процесі формування виконавської культури тісно пов’язана з іншим чинником - *створенням атмосфери художньо-педагогічного спілкування.* Створити цю атмосферу можна лише тоді, коли викладач навчає в невимушеній обстановці, враховуючи потенційні можливості студента і розвиваючи його виконавські якості; спонукає студента до музично-творчої та інструментально-виконавської діяльності. Водночас на чільне місце посідає не тільки здатність викладача захоплююче провести індивідуальне заняття, а й вміння організувати діяльність студента в найрізноманітніших навчально-пошукових формах, створюючи проблемні ситуації, йдучи від нескладного матеріалу до дедалі складнішого, заохочуючи досягнення студентів.

Отже, створення атмосфери художньо-педагогічного спілкування в процесі формування виконавської культури студентів, яке ми розглядаємо як багатогранний та динамічний процес цілеспрямованого співробітництва викладача і студента органічно пов’язане з наступним чинником – *використанням диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента як основи гуманізації навчання.* Це зумовлено тим, що найслабкішою ланкою сучасної системи підготовки учителів музичного мистецтва все ще залишається її переважна спрямованість тільки на озброєння фаховими знаннями без урахування особистісного розвитку студента. Тільки ретельне діагностування особистісних та виконавських якостей студента, його

індивідуальних особливостей і потенціальних можливостей є підґрунтям для індивідуально-диференційованого підходу.

З педагогічної точки зору, «індивідуалізація навчання» – це така організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень здібностей до навчання. Індивідуалізація навчання базується на глибокому знанні викладачем індивідуальних особливостей особистості, духовного світу кожного учня, досягненню єдності виховання і навчання [1, с. 142].

Тільки вивчивши й розуміючи суттєві індивідуальні особливості студентів (рівень його довузівської підготовки, загальний розвиток, здібності, професійно необхідні якості, особливості мислення, пізнавальний інтерес до предмету тощо), з'ясувавши їх джерела, викладач може створити оптимальні умови для найповнішого розвитку його як творчої особистості, а, отже, і для формування виконавської культури педагога-музиканта.

Проведення занять з основного інструменту в індивідуальній формі сприяє тісному контакту між викладачем та студентом, використанню індивідуально-диференційованого підходу до нього. Нівелювання індивідуальності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки може привести до виховання ординарного фахівця, що в свою чергу виховуватиме знівельованого середнього учня загальноосвітньої школи.

Розвиваючи індивідуальність кожного студента, потрібно пам'ятати, що його майбутня професія є багатоаспектною й багатогранною, де поєднуються педагог, музикознавець та виконавець, тому слід прагнути до подолання певної фрагментарності в його підготовці, значного розриву між процесом оволодіння суто інструментально-виконавськими вміннями й навичками, та загальними і музично-теоретичними знаннями. А звідси випливає й наступний чинник формування виконавської культури – *інтеграція всіх дисциплін музично-теоретичного та виконавського циклів.*

Нові вимоги і завдання змушують педагогів вищої школи шукати шляхи подолання типового недоліку – недостатнього взаємозв'язку (інтеграції) дисциплін, що вивчаються. Щоб сформувати цілісне виконавське враження про образ твору, а потім втілити його у виконанні, необхідно зрозуміти та виявити всі його структурні компоненти: мелодичні, метроритмічні, фактурні, технологічні. Отже, створення цілісного виконавського образу неможливе без інтеграції всіх теоретичних знань та практичних умінь. Важливого значення у цьому контексті набуває вивчення музично-

теоретичної та методичної літератури, а також наявність власного виконавського досвіду. Набути власний виконавський досвід, що є необхідним для формування виконавської культури, можливо лише за умови *активізації самостійної роботи студентів,* а також розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів.

Під поняттям *самостійної роботи* майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розуміємо комплекс психолого-педагогічних дій, спрямованих на усвідомлення виконавської концепції твору з наступним її технологічним втіленням без участі викладача, що є однією з найважливіших передумов набуття професійної компетентності та сформованості виконавської культури.

Поліфункціональний алгоритм самостійної роботи студента над музичним твором здійснюється у двох напрямках: по-перше, як це не парадоксально, в діях викладача, який конкретизує завдання кожному студенту в теоретичному або практичному варіанті для самостійної роботи; розкриває головні напрямки виконання роботи, акцентуючи кінцеву мету; виявляє ступінь засвоєння та результативність роботи, що виконується самостійно, спостерігаючи за практичними діями студентів; констатує рівень сформованості тих чи інших професійних та виконавських якостей, умінь, навичок (деякі розвиваються у процесі самостійного пошуку); контролює та оцінює якість виконаної роботи; фіксує розвиток комплексу необхідних та оптимальних для формування виконавської культури якостей, що стимулюють самостійну діяльність майбутніх музикантів-педагогів.

По-друге, це безпосередні дії студента, а саме: сприймання, усвідомлення мети завдання; виявлення нових знань, необхідних для засвоєння чи виконання самостійної роботи; визначення стратегії дій щодо виконання самостійного завдання; вибір оптимальних варіантів художньо-виконавської інтерпретації твору і технології виконання; актуалізація особистісних виконавських якостей та умінь з опорою на власний виконавський досвід, набуті музично-теоретичні знання і практичні навички.

Однією з багатьох форм самостійної роботи є ескізне вивчення творів. Це дозволяє студентові скоротити термін роботи над твором, що призводить до істотного збільшення кількості музичного матеріалу, який він опрацьовує, до помітного численного приросту пізнаного та засвоюваного у ході навчальної діяльності. До виконавської практики залучається значно більший та різноманітніший за змістом навчально-педагогічний репертуар. За термін навчання студент повинен познайомитися і виконати якомога більше різножанрових та різних за стилем творів, щоб напрацювати певний виконавський досвід і поповнити власний виконавський тезаурус.

Квінтесенцією всіх попередніх чинників формування виконавської культури педагога-музиканта можна вважати ***актуалізацію набутих фахових знань та умінь у педагогічно-виконавській практиці.*** Відомо, що саме в процесі практичної діяльності ефективніше засвоюються й поглиблюються теоретичні знання, набуваються уміння, виявляються, формуються та інтегруються професійні й особистісні якості майбутнього вчителя. Саме педагогічно-виконавська практика, активізуючи процес професійного становлення, створює необхідні для цього умови, де формування виконавської культури йде природним шляхом.

Про сформованість виконавської культури ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує у виконавській практиці власний музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети.

Отже, розглянуті нами чинники формування виконавської культури майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятимуть, на наш погляд, ефективності процесу інструментальної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

МУЗИЧНА ІНФОРМАТИКА ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ

Дворник Ю. Ф.

В статті розкривається феномен музичної інформатики через призму міждисциплінарності. Обґрунтовується необхідність її широкого впровадження в освітній процес.

Ключові слова: *музична інформатика, міждисциплінарність, інтеграція, міжпредметність, міжпредметна взаємодія.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активним впровадженням інформаційних технологій в усі сфери життя. Не є виключенням і освіта, зокрема мистецька.

Сьогодні викладання дисциплін загальної та професійної підготовки здійснюється або з використанням цих технологій, або інформаційні технології є

предметом вивчення і можуть бути представлені, як окремими темами, модулями чи виступати самостійною дисципліною, як то «Музична інформатика».

Дана дисципліна серед інших є відносно «молодою», але темпи її розвитку, оновлення і впровадження в освітній процес достатньо значні. Нині важко знайти освітню програму мистецького спрямування, в якій би дана дисципліна не була представлена, і це зрозуміло, оскільки її вивчення забезпечує формування тих вкрай необхідних компетентностей, які затребувані життям, сприяє набуттю студентами знань з музичних комп'ютерних технологій, здатності використання комп'ютерних програмам у музично-творчій діяльності.

Музична інформатика стала певним втіленням ідеї міждисциплінарності, прикладом реалізації засадничих принципів міжпредметної взаємодії.

Втім, якщо сьогодні музична інформатика як певна галузь, що активно розвивається приковує увагу композиторів, виконавців, педагогів, музикознавців і не викликає в них жодних заперечень, щодо своєї значущості і необхідності вивчення та використання в практичній діяльності, то короткий екскурс в історію її започаткування та становлення, засвідчить достатню інертність багатьох митців у питанні активного використання музичних комп'ютерних технологій, неприйняття ними самої ідеї інформатизації музичної творчості, впевненість у «шкідливості» цих технологій для музики та надання переваги усталеному традиційному підходу.

Але час довів, що поєднання техніки та мистецтва, музики та інформатики, дозволило людству отримати більш вдосконалені інструменти для творчості, освіти і наукових досліджень. Маючи виключну динамічну природу розвитку і будучи нерозривно пов'язаними з безперервним оновленням досягнень науково-технічного прогресу, подальший розвиток музичної інформатики зумовив появу нових електронних інструментів та розробку музичних комп'ютерних програм. Більшість технічної роботи все частіше стало лягати на плечі комп'ютерів. Автоматизація деяких елементів музичної творчості сучасних композиторів привела до суттєвого скорочення часу на написання творів, а технічні засоби і винаходи значно розширили творчі можливості музикантів і межі їх музично-творчої діяльності: від створення власних композицій, аранжування творів, роботи з «віртуальним оркестром» – до можливостей здійснення якісного цифрового звукозапису, реставрації архівних фонограм, багатоканального зведення, нотного набору, верстки музичного матеріалу тощо.

Появі музичної інформатики, її виокремлення в окрему галузь та впровадження в освітній процес сприяли розробка теорії інформації та інформаційних технологій

(В. Глушков, К. Шеннон); теоретичні розробки питань інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу (Д. Белл, Р. Гуревич, М. Кадемія, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Ю. Триус, С. Яшанов); ідеї щодо використання комп'ютерних технологій у творчому процесі (А. Бондаренко, В. Камінський, І. Стецюк, О. Чайковська); дослідження з теорії композиції, інструментовки, аранжування та інтерпретації музичних творів (І. Гайденко, В. Крицький, Я. Ксенакіс, В. Молотков, А. Муха та ін.); дослідження з теорії та методики мистецької освіти (А. Барицька, Л. Масол, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Отич, О. Павленко, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Семенчук, В. Шульгіна, О. Щолокова); ідеї щодо реалізації міждисциплінарного підходу в науці та освіті (В. Желанова, А. Колот, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.).

Поява музичної інформатики як нової галузі сьогодні може виступати одним з яскравих прикладів перетину різних наук та результатів міждисциплінарних досліджень. Щодо ж самої проблеми міждисциплінарності, то і вона стала предметом досліджень вчених.

Зокрема, А. Колот розглядає міждисциплінарність з кількох позицій, зокрема, як запозичення підходів і методів різних наук чи дисциплін; здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що стає доступним в межах окремо взятої науки чи дисципліни за використання методів та інструментарію інших наук. При цьому, вчений розглядає міждисциплінарність не лише як просте запозичення методів чи інструментарію, а саме як інтеграцію останніх на рівні конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, що при їх опрацюванні дозволяє отримати нове наукове знання.

Далі розкриваючи сутність міждисциплінарності А. Колот наголошує, що вона «…виступає і як науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни) з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження», і далі продовжує ....«міждисциплінарність у широкому, функціональному її розумінні – це зіткнення, взаємопроникнення, синергія різних наук (дисциплін), що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію, взаємозбагачення методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання» [3, с. 76–77].

Розглядаючи проблему міждисциплінарності, наведемо ще одну думку вченого щодо можливостей реалізації міждисциплінарного підходу «за двома основними сценаріями, форматами або підходами», де перший, як найбільш поширений, «наводить «мости» між різними науками (дисциплінами)… не порушуючи їх

самостійності, унікальності, своєрідності», а другий – «….постає як реальний інструмент об'єднання наук (дисциплін), появи інтегрованих продуктів, проєктів, міждисциплінарних об'єктів дослідження, подальше опанування яких є принципово важливим і для науки, і для освіти [3, с. 77].

Все сказане повною мірою стосується розуміння феномену музичної інформатики, як дисципліни, що утворилася на перетині інформаційних технологій і музичного мистецтва, й сьогодні виокремилася у самостійну галузь.

Стрімкі темпи розвитку музичної інформатики і програмного забезпечення змушують музикантів опановувати й нові версії музичних редакторів, процесорної обробки звуку, віртуальних синтезаторів, семплерів, нотного набору та верстки тощо. Наразі існує цілий перелік програм, які дозволяють виконувати комп'ютерний звукозапис та запис компакт-дисків, програми для роботи зі аудіоматеріалом, програми-модулі, програми для роботи з MIDI, багатоканального звукового зведення і обробки, нотного набору, навчальні музичні програми, музичні бази даних тощо. Все це значною мірою уможливлює розширення меж музично-творчої діяльності, але у свою чергу потребує набуття нових знань.

Музична інформатика як поєднання інформатики і музики може розглядатися, з одного боку, як галузь, що має подвійну природу, а з іншого – вона значною мірою утворює вже нову якість, набуває характеристик синкретичності, єдності якостей і властивостей, які вже існують лише в комплексному контексті і представляють цілісну систему.

Разом з тим музична інформатика як освітній компонент виступає дисципліною, що органічно інтегрується в цілу низку дисциплін професійної підготовки і часто виступає важливим інструментом досягнення більш високих результатів у мистецькій освіті, музичному виконавстві тощо.

Музична інформатика достатньо стрімко подолала проблеми, які були пов'язані з переходом на дистанційне навчання. При цьому, музично-комп'ютерні технології взяли на себе важливу функцію забезпечення високого рівня проведення занять з інших дисциплін, стали необхідним інструментом дистанційної освіти – онлайн-уроки, віртуальні інструменти, платформи, що надають доступ до курсів з теорії та історії музики, дистанційні конкурси, майстер-класи, забезпечення зворотного зв'язку тощо.

Постійне вдосконалення і оновлення музичних програм, їх функціональності, доступність, можливість завдяки їх використанню розширювати власні горизонти музично-творчої діяльності та підвищувати професійний рівень протягом життя – все, безумовно, вказує на перспективність подальшого розвитку музичної

інформатики як нової галузі. Така її універсальність, міждисциплінарність та затребуваність дозволяє говорити про необхідність її включення в перелік освітніх компонентів будь-якої освітньої програми мистецького спрямування.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. І., Шульгіна В. Д. Музична інформатика: навч. посіб. Київ: НАКККіМ, 2011. 190 с.
2. Желанова В. Впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (1(48), 477–480. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.477-480
3. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32609714.pdf
4. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. Рідна школа. 2012. № 4–5 (квітень–травень) С. 44–51.
5. Сисоєва С. О. Міждисциплінарні дослідження в галузі педагогіки: освітологічний контекст. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України).* Збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. С. 23–28.

ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Дяченко І. І.

Стаття присвячена аналізу проблеми музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення музично-естетичних дисциплін.
***Ключові слова**: педагогічний коледж, музична підготовка, музичне мислення, виконавські уміння.*

В сучасних умовах, коли постійно підвищуються вимоги до виховання особистості, важко переоцінити значення діяльності вчителя, який поєднує високий рівень освіченості і культури, професійної та громадянської зрілості з умінням впливати на особистість учня і формувати його духовний світ, розвивати потреби й інтереси, смаки та переконання.

Академік О. Савченко справедливо зауважує, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є гармонія

особистісного і професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культурної, гуманної, громадянсько свідомої [2, с. 32].

Тенденція педагогічної науки «від людини освіченої до людини культури» особливо гостро ставить проблему підготовки вчителя початкових класів – фахівця, який закладає основи виховання особистості учня. Молодші школярі беззастережно визнають авторитет свого вчителя, вважають його думку пріоритетною. Учитель для них є не лише моральним взірцем, а й авторитетом у всіх своїх проявах.

Музична підготовка набуває особливого значення в роботі вчителя початкових класів, який покликаний активно розвивати у школярів емоційно-образне сприйняття оточуючого світу, формувати їхні інтереси, художні смаки, творчі здібності.

В аспекті музично-професійної підготовки вчитель початкової школи повинен бути своєрідним «транслятором» художньої культури (як національної, так і світової), що вказує на важливість реалізації ним такої важливої функції як просвітництво, поза яким неможливо сформувати у дітей цілісні уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на їх художні смаки. Просвітницька місія вчителя початкових класів тісно пов’язана і навіть збігається з його виховними функціями. Завдяки розширенню фонду художніх знань у вихованців формується мотиваційна готовність до сприймання і творчого оперування художніми образами. Цей процес, у свою чергу, гармонізує внутрішній світ учнів, адже узгоджує різні способи пізнання та оцінки навколишнього світу. Крім того, на основі інтегрованих знань з теорії та історії музики, в процесі відтворення музичних творів, згідно з програмними вимогами, використовуючи музичний інструмент, майбутній педагог повинен уміти реалізувати виконавський задум, інтерпретувати його в умовах слухання дітьми «живого звучання» та доповнити грамотним словесним коментарем з метою формування в учнів уміння відтворювати на елементарних музичних інструментах прості ритмічні звороти, імпровізувати ритмічний супровід до пісень, елементи мелодій, виконувати пластичні рухи під музику, використовуючи основні засоби музичної виразності.

Психологи і педагоги підкреслювали, що саме молодший шкільний вік є сенситивним для формування емоційно-почуттєвої сфери особистості. Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський неодноразово наголошував на унікальності музики як особливого виховного засобу, «який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й відчувати насолоду від неї. Без музики важко переконати дитину, яка входить в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [4]. Глибоко усвідомлюючи ці рядки видатного

вітчизняного педагога, кожен вчитель повинен створювати таке освітньо-виховне середовище, яке б сприяло вихованню духовно багатої, творчої особистості.

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що спеціальність «Початкова освіта» передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань.

Згідно з навчальною програмою педагогічного коледжу мета курсів «Музичне виховання з методикою навчання», «Гра на музичному інструменті» спрямована на підготовку студентів до проведення уроків музичного мистецтва і позакласної музично-виховної роботи в початковій школі і реалізується шляхом засвоєння основ музичної грамоти, оволодіння основними видами музичної діяльності (хоровим співом, слуханням музики, читанням нот з аркуша, музично-ритмічними вправами та рухами, грою на музичних інструментах). Програма передбачає ознайомлення студентів із творчістю вітчизняних і зарубіжних композиторів, основними видами та жанрами музики, елементами музичного синтаксису. Значна увага приділяється вивченню музичного репертуару для початкової школи, методиці проведення уроків музичного мистецтва і позакласних музичних занять, ознайомленню з новаціями та принципами музичної педагогіки. У процесі освоєння гри на фортепіано, баяні студенти набувають навичок музично-виконавської діяльності, спрямованої на керування музичним розвитком школярів. Таким чином, процес музичного виховання майбутніх вчителів початкових класів орієнтований на розвиток музичних здібностей, формування інтересу до музики, знань, умінь і навичок у музичній діяльності, музичної культури в цілому.

Та обставина, що програма коледжу дає обмежені (навчальними годинами) можливості для широкого ознайомлення студентів з музикою, не послаблює, а навпаки дає підстави для висунення нових вимог до підготовки майбутніх вчителів, які б сприяли якісному зростанню їх музичної культури і яскраво вираженій професійній спрямованості. Серед них виділяємо три:

1) Необхідність забезпечення в начальному процесі систематичної і послідовної взаємодії змісту музичних дисциплін із врахуванням взаємозалежності їх основних понять. Взаємодіючи між собою, дисципліни музичного циклу доповнюють одна одну, показують предмет у його розмаїтті і різними засобами вираження, створюють можливість повного і глибокого його засвоєння;

2) У змісті навчання передбачається визначений запас теоретичних знань, що забезпечує високий рівень сформованості умінь і навичок. У зв’язку з цим робочі програми з музичних дисциплін повинні бути побудовані у такій послідовності, щоб отримані студентами теоретичні знання відразу ж закріплювалися б на практиці.

Реалізація цієї вимоги підсилить зацікавленість і активне відношення студентів до навчання, дозволить зробити суттєвий крок на шляху забезпечення завдань початкової школи в музичному вихованні школярів;

3) Організація навчальної діяльності студентів має відповідати змісту музично-педагогічної діяльності вчителя в школі. Кожне питання шкільної програми повинне дістати ґрунтовний розвиток і завершення в процесі викладання музичних дисциплін.

Застосування в навчальному процесі вищевикладених педагогічних вимог у поєднанні з можливостями безперервної практики створює передумови для активізації особистості майбутнього учителя як у музично-естетичному, так і в педагогічному аспектах. Це дозволяє більш ефективно формувати комплекс необхідних йому загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, а також розвивати і закріплювати інтерес до професійно-педагогічної діяльності з музичного виховання школярів.

В системі музичної підготовки вчителя початкових класів потрібно передбачити формування у студентів не тільки педагогічного, але й специфічного музичного мислення, здатності співвіднести педагогічні факти і явища з художнім відображенням дійсності й художньою діяльністю.

Багаторічний досвід автора статті переконує в тому, що справжньою проблемою майбутнього вчителя є невміння розповідати дітям про музику, сугестувати певне емоційне ставлення до твору, організовувати різні види художньо-естетичної діяльності учнів із метою поглибленого розуміння ними музики. Саме тому важливого значення слід приділяти формуванню художньо-аксіологічних умінь майбутнього вчителя початкових класів, які покликані забезпечити грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне «розкодування» художнього образу й оптимальне формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів є невід'ємною частиною професійних навичок майбутнього вчителя. Він існує і як самостійна складова шкільного уроку, і як допоміжний методичний засіб в організації різних форм музичної діяльності учнів – хорового співу, сольфеджування, гри на дитячих музичних інструментах, спільного музикування тощо. Власне осмислення та вміле використання музичних творів учителем у навчальній роботі допомагає дітям осягати образний світ музики, сприймати її художні засоби, оволодівати специфікою музичної мови, що й уможливлює діалогічне, а тому й зацікавлене спілкування школярів із музичним мистецтвом. Студент має попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал, який не можна спростити до суто ілюстративних функцій (наприклад, до пори року, до вірша, до картини тощо). Художньо-аксіологічні уміння допоможуть учителю видобути

«ціннісне кредо» автора твору і уміло спроєктувати його використання з метою морального, естетичного, екологічного, навіть патріотичного виховання дітей.

Особливу увагу слід приділити вихованню у студентів виконавських умінь (в елементарних вимірах), що є незамінною ланкою в системі готовності вчителя до навчально-виховної роботи. Використання аудіозапису і на уроці, і в позакласній роботі набуло останнім часом домінуючого значення. Проте аудіозапис має стати лише доповненням до живого виконання музики і ні в якому разі не замінити його. На уроці вчитель постійно пов'язаний з виконанням музики: теоретичне положення він ілюструє музичними прикладами, вивчаючи пісню – показує її, проводячи слухання – грає музичні твори. Це дуже важливо, оскільки, по-перше, живе виконання завжди створює в класі емоційнішу атмосферу, по-друге, вчитель, граючи на музичному інструменті і співаючи, служить гарним прикладом для своїх вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому виконати твір. Доречно пригадати слова В. Сухомлинського, звернені до вчителів: «Ви матимете багато переваг як вихователь, якщо володієте яким-небудь музичним інструментом, якщо у вас є хоч маленька іскра музичного обдарування – ви цар, пан і у вихованні, бо музика зближує серця, відкриває перед вихователем найпотаємніші куточки душі його вихованця» [5, с. 119].

Виконавські уміння вчителя безпосередньо забезпечуються художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями, адже формулювання «ціннісно-виховної програми», підбір і активізація засобів особистісної виразності вдало організовують виконавське мислення педагога. На нашу думку, уважна робота над художнім образом (емоційно-психологічна і педагогічна) має передувати виконанню музичного твору. Тренаж виконавчих умінь учителя музики, таким чином, потрібно тісно пов'язувати із загальнопедагогічною підготовкою до виховної роботи з дітьми.

Таким чином, музична підготовка вчителя початкових класів має обов'язково співвідноситись із загальнопедагогічною. Гнучке художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, уміння організувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – усе разом допомагає педагогу адекватно вплинути на емоційно-вольову сферу вихованців із метою корекції свідомості у бік гуманістичних орієнтирів.

Список використаних джерел

1. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ: Знання України, 2009. 123 с.

2. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти. *Педагогіка і психологія.* 2007. № 2 (55). С. 26–33

3. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа.* 2001. № 7. С. 1–6

4. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Київ: Радянська школа. 1987. 436.

5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ: Радянська школа. 1988. 304 с.

6. Щериця Т. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. *Мистецтво та освіта*. 2006. № 3. С 10–14.

НОВІТНІ РЕАЛІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ. ГЕДОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Жигінас Т. В.

Стаття присвячена проблемі фахової підготовки студентів мистецьких факультетів в умовах глобалізації освіти.

Ключові слова: *фахова підготовка, глобалізація освіти, гедоністичний підхід.*

У сучасному вимірі трансформаційних процесів освіти в Україні слід виділити період освітніх реформ, випробувань пандемії та більш жорстких неочікуваних та трагічних подій війни, що вносили певні корективи у освітній процес нашої країни.

Слід відмітити, що істотні зміни в системі освіти в Україні характеризуються фундаментальними змінами, що стосуються задоволення потреб особистості та суспільства та відбуваються у потоці основних сучасних тенденцій світового розвитку, де глобалізація виступає, і як і процес, і як окреме явище, яке базується на теорії самоорганізації (синергетики) і включає такі процеси, як відкритість та емерджентність (раптовість, неочікувана поява нового), незворотність такого процесу закладає основу нового бачення Світу.

Це призводить до нагальної необхідності підготовки до життя в умовах, що швидко змінюються; переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства основаного на знаннях, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв’язку з чим особливу значимість набувають фактори комунікабельності, толерантності; прагнення широких кіл до здобуття вищої освіти; вирішення глобальних проблем, завдяки співробітництву в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає новітнього мислення молодого покоління, адже тенденції демократизації, розширення спектру можливостей соціально-політичного вибору

викликають необхідність підвищення рівня готовності громадян до усвідомленого, зрілого, прогресивного вибору. У зв'язку з динамічним розвитком різних соціальних та виробничих сфер зростає конкуренція, присутні тенденції значного скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, через внутрішню потребу досягти чинного місця у соціумі, відбуваються глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовки працівників на засадах формальної, неформальної та інформальної освіти. Проблема інформальної освіти стала предметом досліджень цілої низки науковців О. Лазаренко, Л. Лук'янової, С. Сисоєвої та ін. Зокрема ст. 8 Закону «Про освіту», виокремлює право кожної особи до отримання формальної, неформальної, інформальної (самоосвіти) освіти визначаючи, що освіта упродовж усього життя, є тим глобальним вектором розвитку кожної людини яка потребує розвитку та відчуває власну відповідальність за життя своє та своїх нащадків, для яких створюється своєрідна «база» для подальшого розвитку, особливо це набуває актуальності у чинних умовах глобалізаційності.

На розвиток системи вищої освіти впливають також такі фактори, які можна вважати глобальними: глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг; розвиток інноваційних освітніх технологій; лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави; дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти тощо.

На думку сучасного дослідника М. Голованя виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов'язані тенденції у сфері вищої освіти: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти; активний розвиток самоуправління ВНЗ, зокрема, їх автономію. Ці тенденції, у свою чергу, задають основні вектори державної політики у сфері вищої освіти: підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності в секторі вищої освіти.

Спираючись на теоретичні дослідження українських вчених В. П. Андрущенка, Н. М. Бідюк, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, К. В. Корсака, А. О. Лігоцького, А. А. Сбруєвої, Т. В. Фінікова та зарубіжних – Ф. Дж. Альтбах, Т. Дай, Т. Кайго, А. Келлі, К. Лайсвуд, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, Л. Райсберг, Л. Раблі, Д. Харгривз, Дж. Чаб та ін., визначено загальні для сучасного суспільства тенденції розвитку освіти. До основних тенденцій розвитку вищої освіти відносять глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, неперервність,

гуманізацію, гуманітаризацію, навчання упродовж життя, відкритість освіти, автономізацію освіти. Також, до глобальних тенденцій у вищій освіті згідно сучасних наукових досліджень, віднесено: міжнародну мобільність студентів; зміну характеру викладання, навчання і освітніх програм; зростання значення забезпечення якості освіти, підзвітності й кваліфікаційних структур; зміна фінансування вищої освіти і посилення дискусії на тему «суспільне благо – особисте благо»; зростання кількості приватних вищих навчальних закладів, які пропонують свої послуги студентам, які не задовольняють вимогам державних навчальних закладів; розповсюдження інформаційних і комунікаційних технологій; тенденції пов'язані з демографічними змінами – контингент студентів стане більш різноманітним з більшою кількістю іноземних студентів, студентів старших вікових груп, з неповним навчальним днем; тенденції пов'язані з наслідками економічної кризи – вищі навчальні заклади стикаються з суттєвим зменшенням державного фінансування [5, с. 16–18]

Отже, глобалізаційний процес – всеосяжний процес взаємозв'язку, взаємообумовленості і об'єднання зусиль багатьох країн у різноманітних сферах людської діяльності. Глобалізація як принципово новий якісний стан міжнародних суспільних відносин, є наслідком різноманітних факторів: інформатизації суспільства; розвитку продуктивних сил; нових уявлень про місце людини в суспільстві; розвитку науки, освіти, культури та ін.

На думку М. Голованя, глобалізація щодо вищої освіти – це універсалізація навчального планування, що здійснюється за рахунок попиту певного типу фахівця на глобальних ринках праці. Характерними ознаками глобалізації вищої освіти є стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості освіти; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і телекомунікаційна технологія та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти; децентралізація систем професійної освіти, розвиток недержавного сектору, розширення способів набуття знань, формування глобального мислення.

На думку С. Сисоєвої перспективним напрямом руху до глобального міжнародного освітнього середовища може бути створення спільних (для двох і більше країн) відкритих університетів з метою об'єднання зусиль у професійній підготовці фахівців засобами дистанційного навчання.

До тенденцій розвитку освіти у глобалізованому світі І. Каленюк, наприклад, відносить такі: зростання значення освіти як фактора соціального розвитку в якості

провідника знань та інформації; диференціацію джерел фінансування, перехід до широкого спектру джерел фінансування та отримання прибутку, підвищення ефективності використання коштів; інтернаціоналізацію освіти, уніфікацію, що необхідна для стандартизації та визнання дипломів; зміну вимог до змісту, методів та форм навчального процесу; зміну організаційних форм освітньої діяльності; глобалізацію ринку освітніх послуг.

Досліджуючи основні виклики глобалізації та їх вплив на освіту дослідник І. Силадій, виявляє сутність поняття «глобалізація освіти»: як процес входження освітньої системи в європейську зону вищої освіти і стандартизацію вимог: порівнянність ступенів, єдину систему залікових балів, академічну мобільність, оцінку якості освіти. Супутніми чинниками процесу глобалізації стають стрімкий розвиток експорту освітніх послуг та навчання іноземних студентів, у тому числі дистанційне навчання засобами Інтернету, розвиток транснаціональної освіти, подолання національних кордонів і стирання мовних бар'єрів. І застережує, що головний виклик глобалізації – загроза втрати національної ідентичності країн на «користь» космополітизму, вестернізації, стандартизації, уніфікації традиційних культур в умовах інформаційної нерівності. Крім того, глобалізований світ – це відкритий світ, але не рівний [6, с. 34–38].

Вітчизняна дослідниця Ж. Малахова, зазначає що впровадження «ринку» у сферу освіти призводить до того, що визначальними для її розвитку стають такі поняття, як вибір, конкуренція, стандарти і свобода, посилаючись на думку Б. Ручкіна. А британський соціолог Ф. Браун підкреслює, що «освітній добір усе більше залежить не від індивідуальних здібностей і зусиль учнів, а від добробуту і розуміння батьків. Таким чином, на зміну колишній формулі «здатності + зусилля = заслужена оцінка» приходить нова – «засоби + переваги = вибір» [11, с. 643].

На нашу думку, в «заданих» чи «природних» умовах глобалізації, цілком очевидним виступає розумний вибір. Яким чином позначиться на освітній системі України сучасні новітні тенденції «глобалізаційності», як явища, вплив-проникнення якого, у певній мірі, залежить від нас з вами, сучасної спільноти педагогів-практиків та провідних науковців, які мають авторитетне право та вплив на ідеологію, задають векторно-стратегічне спрямування та закладають практично-базове підґрунтя, щодо прогресивного поступу сучасної освітньої системи України. Натомість, згідно заявленої теми статті нам необхідно виявити саме тенденції гедоністичного підходу як лакмусу у аспекті вибору напрямку особистісного розвитку, згідно потягу душі, як найбільш правильного серед можливих прагматичних,

до реальних за нашою формулою «здібності + праця = підготовленість/досягнення». Та векторного: «Вчитель музики – професія за покликанням» (авторське).

Повертаючись до проблематики обраної за темою статті, можемо стверджувати, що на сьогодні в Україні побутує задана здорова траєкторія вибору професії за покликанням. Аксіоматичне твердження, що інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю, цілком відповідає завданням вищої школи – залучити небайдужих до учителювання студентів та надати їм рис яскравої, неординарної, привабливої особистості: Вчителя – професії за покликанням, який може та хоче досягти успіху у виховній і освітній діяльності. Думки з цього приводу різняться, віддається перевага великому досвіду: працюючи на робочому місці поруч з досвідченими вчителями набуваєш уміння працювати з учнями, для інших вагомішим є, так званий, педагогічний талант, що забезпечує Успіх в обраній Справі, також присутні думки про перевагу майстерності – уміннях, професіоналізмі, кваліфікації тощо. А педагогічна кваліфікація, це ж підготовленість особистості до педагогічної діяльності (наявність спеціальних знань, умінь та навичок, які необхідні для здійснення діяльності).

Отже, здібності особистості як індивідуальні її особливості, що є умовою успішного здійснення вчительської роботи, не слід зводити тільки до знань, умінь на навичок, тобто таланту не можна навчити, прекрасним педагогом може стати той, чий педагогічний талант буде доповнено спеціальною педагогічною освітою, розвиненою у практичній педагогічній діяльності, підтримано у студентські роки. Ми вважаємо, що за сучасних умов до учителювання долучаються переважно за покликанням, а інакше як зрозуміти складність задач, великі обсяги роботи, необмежений робочий день сучасного вчителя та ще й невисокі статки тощо.

Щодо сучасних освітніх установ, то хочеться бачити не лише процедурну, а й реальну підтримку в розвитку педагогічно обдарованої молоді, у формування її педагогічної майстерності. Тобто, педагогічно обдарованою, можна вважати людину, якій притаманне якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей, педа-гогічної креативності та свідомої спрямованості на здійснення функцій педагогічного працівника, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчій професійній діяльності, окрім того, надзначущою якістю вважаємо отримання насолоди від справи, яку робиш чесно й високопрофесійно.

Сучасні дослідники виділяють наступні групи педагогічних здібностей: *науково-пізнавальні* здатність людини оволодівати науковими знаннями у визначеній галузі; *дидактичні* – уміння відбирати та готувати навчальний матеріал,

наочність; чітко, доступно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; *творчі* – розвивати мислення школярів, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів та духовних потреб учнів, підвищувати їх навчально-пізнавальну активність, привчати дітей працювати самостійно; *організаторські* – уміння об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки, планувати роботу, вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем, аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки; *виховні* – допомагають згуртувати учнів, розвинути в них активність, ініціативу, самостійність; дають змогу організувати на належному рівні навчально-виховний процес, а також власну педагогічну діяльність; *комунікативні* – уміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів (педагогічний такт); *перцептивні* – полягають в адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини; в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, тонко відчувати настрої, переживання окремих учнів, виявляти особливості психіки; *сугестивні* – здатність здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; *дослідницькі* – уміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси; *соціальні* – вміння розібратися у складних міжособистісних стосунках учнів, визначити місце і роль кожного з них у діловій та соціально-психологічній структурах; *експресивні* – здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань і почуттів тощо.

Креативність і творчість є необхідною умовою та гарантом досягнення найвищих результатів діяльності вчителя, найповнішої реалізації його можливостей [10]. С. Сисоєва зазначає, що педагогічна креативність вчителя розвивається впродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності. На основі аналізу і власних досліджень учена визначає такі ознаки педагогічної креативності вчителя: – високий рівень соціальної і моральної свідомості; – пошуково-перетворювальний стиль мислення; – розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, визначати головне тощо); – проблемне бачення; – творча фантазія, розвинена уява; – специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); – специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної діяльності); –

комунікативні здібності; – здатність до самоуправління; – високий рівень загальної культури [9, с. 7–8]. Окрім того, вчитель новітнього формату – чітко і правильно відтворює необхідну інформацію, генерує нові й оригінальні ідеї, знаходить нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, тобто має здібності до нестандартного – креативного мислення. Окрім того, вибір професії за покликанням визначається, як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які характеризуються інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких відображено світогляд людини, яка розвивається упродовж усього життя. Де самоосвіта стає необхідністю й потребою відповідати реаліям життя, бути сучасним та інформаційно-відповідним постійно-змінним реаліям.

Спрямованість особистості до учителювання охоплює інтерес до самих учнів, творчості, педагогічної професії, схильність займатися саме нею, усвідомлення своїх здібностей тощо. А виявом педагогічної обдарованості є невпинне бажання педагога працювати з дітьми, любов і повага до них, отримання задоволення від спілкування з молоддю, потреба причетності до школи й школярів, відчуття своєї єдності з ними. Тобто, педагогічне покликання – життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмисленості та має перспективи Буття Людини тут і зараз. Справжній Вчитель не може не Любити молодь, для нього молодь – це Майбутнє, яке знаходиться в полі його люблячого серця. Це положення вже стало педагогічною аксіомою («Серце віддаю дітям», за В. О. Сухомлинським). Шкода, що не всі розуміють глибинний сенс покликання і якщо педагогічній майстерності «можна навчитись», педагогічні здібності розвинути до певного необхідного рівня, то педагогічне покликання – це сутність людської природи, талант, генетично сформована потреба і єдина реалія буття – Учителювання.

Обраний до розгляду у заданій площині наукових пошуків, гедоністичний підхід до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва підтримує наші попередні сподівання, що фах обрано за покликанням, а сучасний учитель музичного мистецтва любить свою справу, на основі чого навчальна діяльність сповнена неповторними відчуттями задоволення від навчання, від спілкування з однодумцями-педагогами та студентами з високою вмотивованістю до предмету навчання у атмосфері творчості та справжнього естетичного задоволення від навчання у навчання задля здобуття омріяного фаху.

На думку сучасних дослідників, домінантним у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є формування здатності фахового самовизначення,

яке характеризується як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої музично-педагогічної діяльності [11, с. 134–140].

Сталі й авторитетні думки щодо фахового самовизначення людини спрямовано на усвідомлення себе, як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [2, с. 275].

Ми погоджуємося з думкою, що гедоністичний підхід забезпечує відчуття задоволеності від навчання, яке висловлює Л. Василенко, де задоволення, не є банальним та підноситься до вищих відчуттів та «узгоджується із закономірностями життєдіяльності людини – по суті це нероздільне прагнення, тяжіння до кращого життя, до того, що в буденній мові називається задоволенням, насолодою, щастям» [1, с. 3]. Наближаючись до проблематики урівноваження мистецьких явищ, що співвідносяться з естетичними особистісними цінностями, через джерельну художню форму та знаходиться у гармонійній єдності зі змістом мистецького твору – матеріалізованого предмету навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва, на позиціях гедоністичності, зауважимо, що саме гедоністичний підхід до виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва – бажаної фахової якості, дозволяє диференціювати переживання, які розкриваються завдяки чуттє-вим реакціям на художньо-музичний твір – виокремлюючи настрій, емоції, стан, почуття, та ін.

Стан і настрій – найпростіші форми гедоністичного переживання творів мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, неповністю усвідомлено причину його дії, а емоції та почуття – складний психічний акт, який народжуються завдяки виникненню у свідомості виконавця художньо-музичного образу, який оцінюється суб'єктом з особистісної, власної точки зору [11]. Відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення є неодмінними характеристиками музично-педагогічної діяльності. Вчитель музичного мистецтва має унікальну можливість поєднання педагогічного та виконавського начал, адже творчість особливо яскраво візуалізована у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва, який виховує підростаюче покоління у творчості й через творчість.

Як зазначає Г. Падалка, «немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес і творення мистецтва не буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [5, с. 23]. Завдяки гедоністичному підходу ми маємо унікальну можливість доторкнутись до чужого

досвіду в творчості, пережити його, зберігаючи при цьому неповторну та недоторкану автономність, унікальність, маємо можливість «одягти» на нетривалий час образ нам не характерний і через переключення образної сфери збагатити власний почуттєво-образну палітру переживань, почуттів, образів, характерів тощо.

Тож, «перебування» в образі інших, зумовлює таку універсальну самовизначеність, яку майбутній вчитель музики міг би досягти за допомогою здатності до активного творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художньо-музичного світу у всій повноті образів, завдяки гедоністичному пошуку вибрати ті образи, які близькі сутності особистості у яких вона почувається найбільш природно та гармонійно [11].

Зазвичай опікуючись збереженням загальнолюдських цінностей сучасний вчитель музичного мистецтва тяжіє до гармонійних образів, проте, мистецька палітра дивовижно різнобарвна та різнопланова, додає внутрішнього зростання через усвідомлення досвіду пізнання різноманітних позитивних та негативних аплікацій з яких утворюється цілісна картина різноманітності людських характерів, через музично-вокальні образи-ролі.

Навчившись усвідомлювати цілісність світу через музичні образи, майбутні вчителі мистецьких дисциплін зможуть передавати набутий досвід «само-дослідження» різнотипності характерів, гами почуттів, через спілкування з творами вокального мистецтва, та ділитись власним досвідом зі своїм вихованцям у наступній практичній роботі.

При цьому гедонізм виступає у аспекті: усвідомлення радості від спілкування з творами мистецтва; оперування музичними образами; пізнання насолоди від спілкування мовою вокальної музики; самоствердження через діяльність вірного професійного вибору – «Вчитель музики – професія за покликанням»; підтверджуючи наші наукові передбачення, що цілепокладання та відповідний рівень підготовленості до будь-якої, самостійно обраної діяльності, яка приносить духовне, моральне, матеріальне задоволення – цілком відповідає заявленим у статті позиціям щодо використання гедоністичної ідеї у процесі особистісного й фахового становлення студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів України у новітніх умовах глобалізаційності та тих супутніх процесах, що впливають на стан сучасної освіти.

Насамкінець, підводячи підсумки, які у об’ємі наукової статті надані тезово, ми освітили тематику заявлену до розгляду, на перші шпальта вивівши ознаки глобалізаційності, дозволили собі окреслити певні тенденції у яких маємо можливість виявляти наміри та устремління та приймати чи нівелювати (згідно оцінним

перевагами) деякі з них. За ознаками часу, виявляючи позитивні та ніве-люючи негативні тенденції глобалізації, ми зможемо використати їх як у особистісному, так і в соціальному аспектах, зокрема у царині музичної педагогіки. У процесі фахової підготовки вчителів-новаторів, які обрали фах за покликанням, отримують задоволення від власного вектору професійного розвитку у співвідношенні з внутрішніми потребами та переконаннями, устремління, зокрема, розширенням горизонтів власної професійної реалізації, то відкритість світового освітнього простору надає сучасним учителям музичного мистецтва широкі можливості, які висвітлюватимуться у наступних авторських публікаціях.

Список використаних джерел

1. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 336 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Вид-во «Волинські обереги», 2011. 552 с.
3. Жигінас Т. В. Спрямування творчих засад виконавства на актуалізацію національних чинників мистецтва музики. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік, 4–6 лютого 2014 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. с. 32–34
4. Каленюк І. С**.** Університети в координатах глобального розвитку. *Вища школа*. 2009. № 9. С. 5–11.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
6. Силадій І. Розвиток освіти в контексті глобалізаційних викликів. *Вища освіта України.* № 4. Київ. 2016. С. 34–38.
7. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький, ХГПА, 2008. 324 с.
8. Сисоєва С. О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи. *Обдарована дитина.* 2005. № 4. С. 6–14.
9. Смиренський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи :

автореф. дис.. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київський університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1998. 16 с.

10. Ху Манлі. Вокальне навчання студентів інститутів мистецтв у Китаї. *Гуманізація навчально-виховного процесу:* зб. наук. праць [за заг. ред. проф. В. Сипченка. Вип. LXXIII. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 134–140.

11. Brown Ph. The globalization of positional competition Sociology. Cambridge, 2000. Vol. 34. № 4. P. 633–653.

АКСІОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Коваль О. В.

У статті обґрунтовано важливість удосконалення практичної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва на аксіологічних засадах. Педагогічна практика розглядається як найважливіший чинник фіналізації цього багатовекторного процесу.

Ключові слова: *педагогічна практика, педагогічна діяльність, аксіологічні детермінанти, ціннісні орієнтації.*

Ефективність процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від тісного поєднання теорії і практики, від його прикладної орієнтації, націленості на майбутню практичну діяльність, на застосування отриманих знань, умінь та навичок, набутих компетентностей не лише у процесі теоретичного навчання, а й у безпосередній роботі в якості здобувача-практиканта в закладах освіти. Особливе місце тут належить педагогічній (виробничій) практиці.

Проблемами педагогічної практики займалися Л. Беземчук, М. Воровка, М. Євтух, Н. Ігнатенко, М. Козій, Ж. Колоскова, Д. Мазоха, І. Мороз, М. Назаренко А. Проценко, В. Фомін, О. Ярошенко та ін.

Серед окреслених ними питань – концепція педагогічної практики, її змістове наповнення та організаційно-методичне забезпечення, формування професійного інтересу до педагогічної діяльності, педагогічної культури, творчого стилю діяльності, індивідуального стилю педагогічного спілкування, особистісного самовдосконалення тощо.

Розуміння необхідності практичної підготовки не викликає сумнівів, однак є зрозумілим і те, що підвищити рівень усвідомленості здобувачами освіти значущості педагогічної практики у їх професійному становленні сприятиме розгляд цього питання через призму цінностей.

Г. Канафоцька, розкриваючи проблему формування цінностей сучасної людини через фактори, інституції, складові та чинники впливу наводить різні визна-чення цінностей, їх тлумачення, зокрема «цінності – це все те, що …дає поштовх до дії, …сприяє повнішому розкриттю людських здібностей і що підтримує життя», і далі пише дослідниця: «…цінності кожної конкретної людини є її особистісними цінностями. Цінності формують керівні життєві принципи, за якими люди звіряють, що для них важливо і значимо, а що неістотно» [4, с. 77]. І в цьому контексті особливо актуалізується питання визначення аксіологічних детермінант педагогічної практики.

Педагогічна практика в системі підготовки вчителя музичного мистецтва займає особливе місце, оскільки вона вирішує важливе завдання. Вона забезпечує фіналізацію багатовекторного процесу підготовки студентів-випускників до самостійної педагогічної діяльності, а відтак є необхідним етапом на шляху їх професійного становлення.

Безумовно, що важливим чинником у цьому процесі є не лише накопичення певного набору знань, набуття низки компетентностей, а й усвідомлення їх реальної цінності. Втім, перевірити наскільки цінними є ті чи інші знання можна лише на практиці. З іншого боку, усвідомлення їх цінності важливе не лише для перевірки вже отриманих знань. Таке усвідомлення виступає значною спонукою у процесі набуття знань, а стати більш ефективним, він може у разі чіткого розуміння їх значущості. Відтак аксіологічні детермінанти педагогічної практики стають чи не найважливішими її маркерами.

Якщо розглядати аксіологічний концепт педагогічної практики в системі підготовки вчителя музичного мистецтва, то цю площину складають і такі надважливі складові професійного зростання, як набуття досвіду педагогічної діяльності, застосування на практиці набутих знань, можливість самореалізації, осмислення, здатність до самооцінки готовності до педагогічної діяльності, яка б була еквівалентною реальному рівню фахової підготовки, розвиток інтересу до професії, набуття індивідуального стилю діяльності, засвоєння рольової поведінки, усвідомлення особистої відповідальності, розширення самостійності та ініціативності, розвиток педагогічного мислення, формуванню дослідницького підходу до роботи,

формування інтересу та любові до обраної професії, усвідомлення необхідності подальшого навчання тощо.

Педагогічна практика дає відповідь на питання чи готові, власне, студенти ще на етапі навчання до самостійної діяльності. Вона дозволяє краще побачити і відчути свої сильні і слабкі сторони і більше зосередитися у подальшому навчанні на проблемних аспектах.

Входження студента-практиканта в педагогічний колектив вимагає актуалізації цілої низки м'яких навичок (soft skills), які дозволяють швидко адаптуватися до нових умов та вирішувати нестандартні завдання.

Здатність до взаємодії, уміння працювати в команді, висока самоорганізація, позитивне мислення, чемність та ввічливість, виваженість, уміння управляти своїми емоціями – всі ці якості набувають ціннісного контексту у розрізі професійної діяльності. І саме поєднання теоретичного навчання і практичного застосування знань в реальних умовах освітнього процесу забезпечує як найефективнішу підготовку здобувачів.

Освітні програми «Середня освіта (Музичне мистецтво)» передбачають виділення 30 кредитів (900 годин) практичної підготовки на бакалаврському і 30 кредитів на магістерському рівні Частка педагогічної практики складає близько 12 відсотків від загального обсягу кількості освітнього навантаження. Це відповідає сучасним європейським стандартам підготовки фахівця.

Педагогічна практика базується на результатах засвоєння низки дисциплін, які вивчалися раніше, зокрема на бакалаврському рівні: «Оркестрова та інструментально-виконавська підготовка», «Диригентсько-хорова та вокальна підготовка», «Педагогічні студії», «Психологія», «Методика музичної освіти» та на магістерському «Музично-виконавська майстерність», «Теорія та методика мистецької освіти», «Теорія та історія музичної педагогіки», «Методологія та організація мистецьких досліджень», «Психологія ділового спілкування» і передує атестаційному екзамену або захисту кваліфікаційної роботи.

Зміст такої практики визначається загальною концепцією бакалаврської та магістерської підготовки за вказаною спеціальністю і спрямований на закріплення та поглиблення теоретичних знань, оволодіння практичними уміннями й навичками з фахових дисциплін та формування професійних умінь організації освітнього процесу з музичного мистецтва й готовності бакалаврів та магістрів до професійної діяльності.

Змістове наповнення педагогічної практики повною мірою коригується з її метою, а саме набуття студентами практичного досвіду виконання функцій вчителя

музичного мистецтва, оволодіння сучасними прийомами, методами, інноваційними педагогічними технологіями, вивчення новаторського педагогічного досвіду та його подальшого творчого застосування у власній практичній діяльності. Практика забезпечує формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень в реальних умовах, розвиток потреби у мистецько-педагогічній освіті та самоосвіті протягом життя.

Досягнення програмних результатів навчання та їх перевірка на валідність у процесі безпосередньої роботи в якості вчителя та теоретико-практичного підтвердження на атестаційному екзамені дозволяють здобувачам освіти утвердитися у готовності до професійної діяльності та набути впевненості у власній конкурентоспроможності, що безперечно окрилює, мотивує і стає частиною ціннісної матриці сучасного вчителя.

Важливим є спостереження за роботою вчителя-предметника, своїх товаришів та самоспостереження. Ознайомлення з чиїмось методичними знахідками, особливим педагогічним почерком, співставлення та порівняння сприяє власному професійному становленню, відбувається певна самокорекція процесу самовдосконалення. Свої успіхи чи успіхи колег виступають певними спонуками та переростають в актуальні потреби професійного удосконалення. Вони стають ціннісними орієнтирами на шляху до досягнення власної педагогічної майстерності.

Для вчителя музичного мистецтва, для розкриття його художньо-творчого потенціалу клас та школа виступають і певною мистецькою платформою, місцем реалізації власних педагогічних і художньо-творчих ідей, мистецько-педагогічною лабораторією, осередком просвітництва. Якщо клас і школа будуть органічно вплетені в систему буття власних цінностей, тоді і весь процес фахової підготовки буде сприйматися здобувачами освіти в особистісно-ціннісному контексті.

Таким чином, педагогічна практика є не лише одним з найважливіших освітніх компонентів, етапом перенесення і застосування своїх знань у практичну площину, а й початком сходження до вершин педагогічної майстерності, можливістю створити у майбутньому власний імідж педагога-новатора та, орієнтуючись на істинні цінності педагогічної професії, стати справжнім вчителем закоханим у свою справу.

Список використаних джерел

1. Воровка М. І., Проценко А. А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_2/12.pdf

2. Євтух М. Б. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. URL: http://surl.li/lhgyo

3. Ігнатенко П. В., Мазоха Д. С. Педагогічна практика: програма, система організації: посібник для методистів, вчителів, студентів. Переяслав-Хмельницький: ТзОВ: «Видавництво Астон», 2006. 158 с.

4. Канафоцька Г. П. Формування цінностей сучасної людини: фактори, інституції, складові та чинники впливу. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Механізми управління розвитком організаційної культури ЗНЗ»]. (Київ, 4-5 квіт. 2013 р.). Київ, 2013. С. 77–87.

5. Колоскова Ж. В., Назаренко М. П. Виробнича (педагогічна) практика студентів закладів вищої освіти у реаліях дистанційного навчання. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки, (195), 77-81. URL: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-77-81

6. Організація практики здобувачів вищої освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Методично-інформаційні матеріали URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2015/praktuka_organiz_pidgotovka.pdf

7. Положення про практику здобувачів вищої освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/polozh_practika.pdf

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Курсон В. М.

У статті висвітлено особливості формування національно-культурного досвіду студентів мистецьких спеціальностей. Наголошується на необхідності застосування зразків української народної пісні в освітньому процесі.

Ключові слова: *народна пісня, національно-культурний досвід, музичний фольклор, музична культура.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без вивчення національно-культурного досвіду.

Слово «культура» етимологічно досить багатозначне, воно передає такі значення, як «обробляти», «вирощувати», «створювати». Розкриваючи сутність цього

поняття, різні автори надають йому різні змістовні наповнення, відкривають його зв'язок з поняттями «культура», «пам'ять», «символ» «безсмертя».

Культура у широкому розумінні – це сукупність матеріальних і духовних цінностей; а у вузькому – є сферою духовного життя людини.

Народна пісня є невід'ємною частиною історії, спеціального життя та побуту українського народу, якому споконвічно притаманна внутрішня гармонія та культура, духовне багатство. У пісні виявляється характер народу, особливості його душі, розкривається любов до Батьківщини, до рідного краю.

До музичного фольклору як важливого засобу виховання та навчання школярів зверталося багато відомих музикантів та педагогів, сучасних дослідників (Г. Падалка, С. Садовенко, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Сухомлинський, Л. Хлебнікова, О. Щолокова, Ю. Юцевич та ін.).

Національно-культурний досвід існує і функціонує в глибинних шарах художньої і музичної культури протягом багатьох століть і тисячоліть і саме в тій галузі, яка найменше зазнає істотних змін – в традиціях фольклорної творчості є найбільш давнім стійким і масовим.

Фольклор – народна творчість, твори, які створює народ і які побутують в ньому (билини, казки, частівки, прислів'я, пісні, танці, обряди, звичаї, ремесло, музика, архітектура). Фольклор – одна з найдавніших форм творчої діяльності людини. Він віддзеркалює весь її культурний досвід, тобто виготовлення знарядь праці, житла і одягу, предметів прикладного і художнього вжитку, духовної культури – мови, поезії, музики, хореографії тощо. Фольклор – продукт еволюції первісного мистецтва. Термін «фольклор», який уперше ввів у науковий обіг англійський історик та бібліограф Вільям Томе у 1846 році, у перекладі з англійської означає: «народна мудрість, народне знання».

До нас дійшло чимало фольклорних творів, в тому числі, й українських народних пісень, зокрема обрядових та ігрових, веснянок, гагілок, щедрівок, ліричних, колискових, робочих: хліборобські, рибальські, пісні мірошників. гребців тощо. Вони виникали головним чином в сільському середовищі, в якому проходить весь життєвий шлях людини, її побут, де вона формує систему обрядів, ритуалів, котрі стають для неї нормою поведінки.

На відміну від села, життя міського народу відбивалося в творчості скоморохів, епосі, пісенності, романсах. Такий жанр, як пісня-романс склався в Україні в XXVII– XXVIII столітті. Він має не складну структуру: куплет або куплет з приспівом, просту мелодію та імпровізаційний акомпанемент. Більшість пісень-

романсів є індивідуальною творчістю, яка поширюється переважно усним шляхом, що призводить до змін тексту й мелодії. Таким шляхом утворився цілий пласт пісень романсів, автори яких невідомі, наприклад «Місяць на небі, зіроньки сяють», «Ой не світи місяченьку» та інші.

Народна пісня містить в собі пісні про кохання та родинне життя, головним лейтмотивом є гірка скарга жінки на свою долю (пісня «Така її доля»).

Обрядові ігри та пісні відображають почуття радості з приходом весни, тепла, пробудженням природи від зимового холоду. Це веснянки, гаївки: «Галя», «Город», «Надійшла весна, всім людям красна», «Поставайте дівки в коло» та багато інших.

Колядки та щедрівки – пісенні зразки зимового циклу: «Ци дома, дома гречний паночку», «Ой бувай здоров, гречний сподару», «По горі, горі сніги, морози», «По горі, горі пави ходили». Вони виконуються під час колядування та щедрування.

Весільні пісні супроводжують весь весільний обряд: «Вже Маруся позаручинах», «А в нашім короваї», «Вій вітре дорогою», «Вийдіть до нас із хати», «По горі вербеничка», «В нашої Марусі густий сад», «Наш старостонька, наш молодецький», «Ой гаєм, гаєм тим зелененьким» та інші.

Серед родинно побутових пісень дуже багато про кохання, а саме: «Жалі мої, жалі великі, не малі» «Червоная калинонька, похиле деревце», «Ох я тебе моя мила, не покину», «Ой у полі березонька», «У городі сіно низенько присіло», «Ой дівчина по садочку ходить» та інші.

Пісні про родинне життя: «Ой по під гайком, ой по під гай зелененький», «Чорні очка як терен, як терен», «Ти червона калинонько, чому гілля опускаєш», «Ой тече річка, тече тай ся каламутить», «Ой там за горою та за кремінною» тощо.

Рекрутові та солдатські пісні складалися в тяжких військових походах, в перервах між боями й оспівують героїчні подвиги солдат, тугу за рідною домівкою, коханими. Такі пісні виконуються чоловічими ансамблями або хоровими колективами.

Жартівливі й танцювальні пісні складалися й виконувалися на вечорницях, на веселих ігрищах серед молоді.

Думи – це твори української народної поезії, що відзначаються нерівноскладовістю віршів та не пов’язані у строфи. За цією формальною ознакою до дум відноситься неспішна пісня, темою якої є туга сестри за братом та за Батьківщиною тощо. Головним виразним засобом музичної мови в думі є речитатив, мелодекламація.

І. Франко називав українські пісні та думи одним з найцінніших наших національних надбань і одним із предметів оправданої нашої гордості.

Основоположник української музичної класики М. Лисенко вивчав і творчо опрацьовував великий масив пісенного фольклору: «Ой одна я, одна», «Садок вишневий коло хати», «Мені однаково», «Огні горять», «У неділю в ранці рано», «Минають дні», «Коли настав чудовий май», «Безмежноє поле», «В грудях вогонь», «Нічого, нічого», «Айстри», які ми вивчаємо на заняттях зі студентами. Працюємо на творами К. Стеценка: «Плавай, плавай лебедонько», «Вечірня пісня», «О, не дивуйсь», «Хіба не сонце ти прекрасне», «Хотіла б я піснею стати», «Стояла і слухала весну» «Дивлюся я на яснії зорі», «Цар горох». У програмах студентів є вивчення творів Д. Січинського: «Не співайте мені сеї пісні», «Як почуєш в ночі», «Бабине літо». Вивчаємо твори Я. Степового: «Ой три шляхи широкії», «Утоптала стежечку», «Розвійтеся з вітром», «Степ», «Гетьте, думи, ви, хмари осінні», «Не беріть із зеленого лугу верби», «Не грай, не грай», «Без хвилювань, без мук», «Ноктюрн». Працюємо над творами С. Людкевича: «Одна пісня голоснонька», «Спи дитино моя», «Тайна». Працюємо над вокальноми творами Л. Ревуцького: «Ну розкажи», «Проса покошено», а також вокальні твори Б. Лятошинського: «Твої очі, як те море», «Зоря», «Найвище щастя» та інші.

Україна з давніх часів славиться свої піснями, що відрізняються винятковою виразністю та красою наспівів. Українська народна пісня – це пісня-романс і пісня-пропагандист, пісня-історія. Вона складалася і збагачувалася протягом сторічь і стала справжнім музично-поетичним літописом життя України і народу.

Пісенну творчість українського народу можна назвати золотим фондом української музичної культури. Народна пісня відіграє важливу роль у музичній культурі всіх країн, вона стала основою творчості багатьох композиторів минулого (М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, М. Лисенко, Ф. Колеса, П. Козицький, Л. Ревуцький, О. Білаш, П. Майборода, Г. Майборода, І. Поклад, І. Шамо, В. Верменич, А. Пашкевич, Т. Петрененко та інші).

Народна музика лягла в основу таких шедеврів українських композиторів XIX початку XX століття як, «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Вечорниці» П. Ніщинського зі славнозвісним хором «Закувала та сива зозуля», опери «Наталка Полтавка» і «Тарас Бульба» хори та романси М. Лисенка, опера «Богдан Хмельницький» К. Данькевича та багато інших.

Вивчення народної пісні є важливим підґрунтям для розуміння багатства не лише народної, а й класичної музики, творів світової спадщини, що в своїй

сукупності безпосередньо впливають на формування у студентів національно-культурного досвіду.

Долучення до народнопісенної творчості виховує у студентів уміння розуміти та цінувати народне музичне мистецтво, формує потребу збирати та берегти народну пісню, осмислювати духовний світ народу, прилучатися до його традицій, побуту; виховує любов до рідного краю, формує високе почуття відповідальності за їх збереження.

Беручи до уваги значущість української народної пісні у формуванні музичної культури особистості, зокрема вчителя мистецтва, варто включати її до репертуарного плану студента на заняттях з постановки голосу від першого до випускного курсів. Народна пісня є ефективним засобом виховання вокальної культури студентів та підвищення їхнього загально-культурного рівня.

Таким чином формування національно-культурного досвіду значною мірою відбувається через залучення студентів до національної музичної спадщини, до народної пісні, музичного фольклору, через виховання в них здатності розуміти, цінувати й усвідомлено вивчати пісенну творчість; осмислювати духовний світ народу, долучатися до його традицій, побуту; розвивати інтерес до багатства народних цінностей; виховувати любов до рідного краю, формувати високе почуття відповідальності за збереження й популяризацію кращих зразків української народної пісні.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : Підручник. Київ: ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.
2. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 392 с.
3. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість. Київ: Муз. Україна, 1999. С. 164
4. Іваницький А. І. Фольклор: генетична та логіко-структурна інформація. Проблеми етномузикології. Київ: 1998. С. 32
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навч. посібник. Київ: Освіта України, 2008. 272 с.

ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У КЛАСІ ФОРТЕПІАННОГО АНСАМБЛЮ

Ляшенко Т. В.

У статті розкриваються проблеми підготовки студентів мистецьких спеціальностей крізь призму опанування ансамблевого інструментального виконавства. Автором проаналізовано основні напрями роботи у класі фортепіанного ансамблю, що впливають на загальний культурний рівень майбутнього вчителя мистецтва.

Ключові слова: *фортепіанний ансамбль, інструментальне виконавство, звукове мислення.*

Актуальність дослідження. Сьогодні Україна знаходиться на етапі реорганізації та оновлення усіх сфер соціокультурного життя. Це, насамперед стосується освітніх, мистецьких явищ та наукових поглядів. Зважаючи на сучасні перетворення та нові інформативні критерії, виникає необхідність в аналізі змісту мистецької освіти, музичної зокрема.

У контексті висвітлення питань, пов'язаних із трансформацією та змінами у галузі музичної освіти, особливу зацікавленість викликає зміст навчального процесу на факультетах та інститутах мистецького спрямування. Загальновідомо, що діяльність педагога-музиканта в освітніх педагогічних закладах багатовимірна. Зокрема, в комплексі інструментально-виконавських дисциплін, лідируючу позицію займає клас основного музичного інструменту. Дисципліни гри на фортепіано мають три основні напрями – це сольне виконавство, концертмейстерський клас та клас камерного й ансамблевого виконавства. Необхідність накопичення занять з фортепіанного ансамблю в навчально-педагогічному процесі є незаперечною. Набуття концертно-виконавського досвіду, спеціальних знань ансамблевої гри формує та готує студентів до майбутньої творчої і професійної діяльності.

Мета даної статті є розкриття проблеми підготовки студентів мистецьких факультетів до педагогічної роботи крізь призму опанування дисципліни фортепіанного ансамблю. Цього питання прямо чи опосередковано торкались майже всі науковці фортепіанної педагогіки. У ґрунтовних методичних працях завжди приділялась чільна увага формуванню ансамблевого виконавства. Дана проблема розглядалась в роботах М. Антонової, Т. Бившевої, В. Георгії, Е. Любіна, Т. Молчанової, І. Польської, О. Сорокіної, В. Шубіної, Н. Язикової та інших. Виходячи з цього вважаємо доцільним звернутись до досвіду, проаналізувати праці та публікації й на основі дослідженого висвітлити основні підходи до формування ансамблевого виконавства у класі основного інструменту фортепіано.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що одним з головних напрямів педагогічної роботи в класі фортепіано є заняття з набуття умінь і навичок сольного виконавства. Так склалося, що у сучасній системі музичної освіти опануванню жанру фортепіанного ансамблю надається менш істотного значення. Втім наголосимо, що роль ансамблевого виконавства у навчально-педагогічному процесі досить важлива. Багато музикантів і педагогів-практиків вбачають у фортепіанному ансамблі потужний засіб для музичного розвитку студентів. Саме заняття з ансамблю спроможні виконувати перш за все розвиваючу функцію, насамперед логічне, критичне мислення, творчу уяву, вміння працювати з партне-ром тощо. Адже два інструмента дають виконавцям набагато більшої свободи, незалежності у використанні прийомів та механізмів гри на інструменті (регістрів, педалі тощо).

Поняття «ансамблеве музикування» як феномен у всіх його аспектах є великою, значною і самостійною галуззю дослідження. Одна із відмін, різновидів камерної музики – ансамблеве музикування вбирає в себе спектр проблем і запитань. Широта дозволяє включити різні неоднакові види ансамблів – змішані, модернові, струнні, духові, вокальні, фортепіанні, народні, хорові тощо. Враховуючи специфіку освітнього закладу з її багатогранністю, різноманітністю спеціалізацій, можливі розширення форм і норм ансамблевого музикування [5, с. 6]. В. Шубіна наголошує, що поняття «ансамбль» має наступні тлумачення: перше – «виконання музики в хатньому середовищі, поза концертним залом, друге – гру на музичних інструментах» [8, с. 89]. Отже, ансамблеве виконавство має два основних напрямки:

– домашнє музикування;
– професійне музично-концертне виконавство.

Спираючись на термін «ансамблеве музикування», проаналізуємо галузь фортепіанного ансамблю. Фортепіанний ансамбль поділяється на два різновиди – на одному або двох інструментах. Інструментальне виконання суттєво відрізняється один від одного. Зміст і відмінність закладено в самому понятті «фортепіанний дует»:

– чотириручний дует – різновид ансамблю, де виконавці безпосередньо залежать один від одного. Гра на одному інструменті передбачає тісну посадку, загальне «використання» однієї клавіатури, однієї педалі, і як висновок спонукає до внутрішньої єдності та співпереживання, до одного творчого мислення;

– ансамбль з двох інструментів надає виконавцям значно більшу свободу. Твори на два інструмента як правило мають рівноправні за складністю партії, що значно розширює виконавські можливості двох піаністів. Концертний репертуар на два інструменти більш різноманітний та технічний у питанні піанізму.

Різниця в характері ансамблю відчувається і в музиці, і в самому виконавському процесі. Твори для двох фортепіано тяжіють до віртуозності, набувають широкого

концертного значення, а твори для дуету в чотири руки – до стилю камерного музикування. У виконанні дуету в чотири руки не може бути досягнуто такого звукового балансу який природно здобувається при грі на двох інструментах.

Існують менш популярні форми фортепіанного ансамблю – гра на одному інструменті у шість рук та восьмиручна гра на двох інструментах. Виконавське об'єднання в ансамблі кількох учасників сприяє розвитку почуття загальної відповідальності ще в більшій мірі ніж гра в дуеті. Сумісна гра корисна для розвитку творчої фантазії декількох виконавців і реалізуються вони їх об'єднаними зусиллями.

Під час роботи над фортепіанним ансамблем слід враховувати наступне:

– сувора послідовність у виборі навчального репертуару в залежності від рівня підготовки студентів;

– дотримання єдиної інтерпретації творів;

– оволодіння комплексом ансамблевих навичок, що включає синхронне звучання всіх партій, врівноваженість сили звучання, узгодженість артикуляції, фразування, піаністичних прийомів тощо.

Процес створення художнього образу музичною мовою ансамбліста і соліста – різні. Соліст особисто відповідальний за цілісність музичної форми та її наповнення, ансамбліст – тільки за виконання своєї партії. При чому знання пар-тії, навіть відмінно, ще не робить його партнером. Він стає таким тільки в процесі роботи з другим учасником. Тому підходи до виконання мають кардинальні відмінності.

Гра у ансамблі передбачає спільність двох творчих особистостей. Основна задача викладача – знайти близьких за здібностями студентів (учнів) та максимально підвищити їх виконавський рівень. На думку Т. Бившевої, проблема ансамблевого музикування полягає в тому, що гра потребує від музикантів, виконавців особливої спеціалізації, яка повинна спиратися на знання і опанування жанру. Як специфічні жанрові особливості ансамблевої гри, що поширюються на всі види ансамблів незалежно від складу, стилю, манери гри тощо, виокремлюють кілька параметрів:

– єдність дій музикантів, єдність замислу та його відбиття;

– характеристика ансамблевої гри як колективної творчості, яка припускає органічне злиття індивідуальностей і утворює при цьому колективно-індивідуальне обличчя ансамблю, яким різні ансамблі повинні відрізнятися один від одного [5, с. 8].

За А. Готлібом: «Спільна гра відрізняється від сольної перш за все тим, що і загальний план, і всі деталі інтерпретації є наслідком роздумів і творчої фантазії не одного, а декількох виконавців, і реалізуються вони їхніми спільними зусиллями». І далі автор продовжує цю думку: «Музичне спілкування активізує творчу волю виконавця, розширює кордони його фантазій. Запропоновані партнером нові ідеї

інтерпретації, підказаний ним несподіваний варіант вирішення художнього завдання, пошуки аргументів у суперечці, яка виникає, збагачують репетиційні заняття…. Тому й не рідкі випадки найбільш повного та яскравого розкриття індивідуальності артиста саме у спільному з іншими музикантами, а не у сольному виконанні» [3. с. 3].

Гра у фортепіанному ансамблі активно розвиває ритміку, вчить рахувати паузи, «порожні» такти і робити вчасні вступи. Вона вдосконалює уміння читати з аркуша, формує здатність слухати партнера, розвиває не лише технічне, а й звукове мислення. Втім навички читки з аркуша не гарантують професіоналізму у процесі ансамблевого виконавства.

Основою спільного виконання є загальне звучання обох партій, оцінюючи яке, кожен з учасників ансамблю вносить корективи у власну гру. Динаміка ансамблю завжди ширша і багатша від динаміки сольного виконання, вона має додаткову силу й різноманітність звучання. Спільне творче музикування швидше розвиває здатність до слухових уявлень, удосконалює слухову сферу. збагачує художній задум і смак виконавців. Вивчення і розуміння специфіки фортепіанного ансамблю надасть студентам можливості легко оволодіти іншими видами ансамблевого виконавства.

Робота над розумінням ансамблевої специфіки досягається шляхом постійних репетицій, де найменший намір чи зміна інтерпретації твору відразу враховується партнером. Такий порядок вводиться в процесі навчання різноманітним видам ансамблю. У процесі ансамблевого музикування слід розраховувати на взаєморозуміння, збіг почуттів, єдину творчу позицію учасників. Для виконання поставлених завдань необхідно впровадження деяких методичних та педагогічних аспектів:

– підтримка зацікавленості студентів до роботи над фортепіанним ансамблем;
– постійний пошук нових творів з навчального репертуару;
– розвиток у студентів самостійності та творчого підходу у процесі ансамблевого виконавства.

Заняття ансамблем розглядаються як дієвий засіб розвитку ансамблевого слуху, що передбачає оволодіння всім різноманіттям слухових уявлень. Вивчення творів, що виконуються в ансамблі, є важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його музичного тезаурусу. Ефективність навчання забезпечується чіткою системою занять та доцільною організацією освітнього процесу, ґрунтується на принципах поєднання різних видів діяльності та індивідуального розвитку особистісних і професійних якостей студентів [7, с. 4].

Ансамблеве виконавство значною мірою сприяє формуванню сценічно-концертних навичок. З психологічної точки зору практика показує, що перші публічні

виступи студентів на етапі їх професійного навчання слід розпочинати з ансамблевого музикування.

Однією із переваг оволодіння навичками ансамблевого виконавства є можливість організації самостійної згуртованої роботи студентів. Систематичність щоденних розумно виконуваних правил ансамблевого виконавства, надає впевненості студентам у своїх можливостях та необхідності вдосконалення професійних умінь і набутті досвіду практичної діяльності.

Таким чином констатуємо що, ансамблеве виконавство – це безперервний та плідний розвиток з неодмінними змінами, новими музичними враженнями, оціночними судженнями і набуттям нових знань та досвіду. Творча робота в ансамблі сприяє розвитку музично-емоційної чуйності та музично-виконавської уяви, розвитку музичного слуху, ритмічного почуття, пам'яті, асоціативного мислення, рухово-моторних, технічних навичок, знайомить студентів-піаністів з різними музичними творами вітчизняних і зарубіжних авторів доступного рівня складності, виховує музичний смак, інтелект і сприяє їх творчому зростанню.

Список використаних джерел

1. Моісеєва М. А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри: навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистецьких навч. закладів. Житомир : Волинь, 2002. 208 с.
2. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера : навч. посібник. Львів: СПОЛОМ, 2007. 112 с.
3. Молчанова Т. О. Системні механізми творчої лабораторії піаніста-концертмейстера і соліста. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_45
4. Нікітська Є. С. У дуеті з фортепіано: кафедра концертмейстерської майстерності. *ProDomoMea:* Нариси: До 90-річчя з дня заснування ХДУМ ім. І. П. Котляревського. Харків, 2007. С. 136–143.
5. Основи фортепіанного виконавства. Ансамбль : метод. настанови / укладач Т. Ф. Бившева; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2018. 100 с. : ноти.
6. Стурзеску О. Диференція професійних навичок в ансамблевому музикуванні. Нова пед. думка. 2004. № 2. С. 113–115.
7. Теорія і практика акомпанементу: [навчально-методичний посібник до курсу «Концертмейстерський клас» та «Основи праці в студії» для студентів мистецьких спеціальностей] /Уклад.: І. Г. Стотика, Е. А. Власенко, Я. В. Сопіна, О. В. Стотика / Заг. ред Стотики І. Г. Мелітополь: МДПУ, 2018. 127 с.

8. Шубіна В. П. Роль фортепіанного ансамблю у формуванні музичних умінь та навичок майбутніх вчителів музики. Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць. Вип. 9 Хмельницький. ХГПА, 2011. с. 375–380.

9. Язикова Н. Фортепіанний ансамбль як одна з форм спільної музично-виконавської діяльності. URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/ Mmik/ 2009_ 10/teksti/yazukova.htm

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОРКЕСТРУ

Ніжинець С. С., Новгородська Ю. Г.

У статті досліджено особливості оркестрового диригування в контексті професіоналізації музичного мистецтва, з'ясовано значення формування організаційної культури керівників оркестру в системі магістерської підготовки. Автором наголошено на важливості за сучасних динамічних умов сьогодення не тільки поставати кваліфікованим і компетентним фахівцем у мистецтві диригування, а й виявляти здатність до організування злагодженої роботи оркестру.

Ключові слова: *управлінська діяльність, керівник оркестру, організаційна культура керівника оркестру.*

Реформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в мистецькій освіті України, складність поліфункціональної діяльності керівників оркестрів актуалізують пошук інноваційних шляхів розвитку та розкриття творчого й інтелектуального потенціалу нової генерації мистецьких кадрів. На сьогодні вже недостатньо володіти лише фаховими знаннями, уміннями й навичками, виявляти мистецько-творчі й інтелектуальні можливості. Сучасний керівник повинен бути мобільним, креативним у процесі вирішення широкого спектра нестандартних завдань мистецького спрямування; володіти універсальними методами щодо організації колективу, сприяння його творчого розвитку, планування репетиційного процесу з урахуванням вікових психологічних особливостей учасників, підтримання в них належного інтересу до колективного музикування.

Практичний досвід диригентів свідчить, що організаторський аспект часто є визначальним при формуванні творчого іміджу колективу. Тому цілком вочевидь постає значимість організаційної культури у процесі створення інструментального колективу

та керування ним. У процесі систематичної взаємодії з оркестром диригент повинен збагачувати свою роботу інноваційними прийомами, що забезпечить динаміку і перспективу розвитку колективу, його мистецьке та художньо-виконавське зростання.

Однією з особливостей процесу диригування є те, що він здійснюється через посередництво інших людей – виконавців. Тому головне завдання керівника оркестру полягає в тому, щоб повести їх за собою, створити з музикантів, які по-різному мислять і відчувають, єдиний багатозвучний «інструмент». В окресленому контексті саме організаційна культура керівника постає фундаментом формування самодостатнього компетентного висококваліфікованого фахівця, здатного демонструвати оригінальний підхід до розв'язання проблемних ситуацій, переосмислювати власний художній досвід.

Диригування з французької це – керувати, управляти, тобто, підкорити собі колектив, повести його за собою, що, власне, складає головну мету диригента. Диригент забезпечує ансамблеву злагодженість і технічну досконалість виконання, прагне передати музикантам, якими він керує свої художні наміри, розкрити у процесі виконання власне бачення творчого задуму композитора, розуміння змісту та стилістичні особливості даного твору. Особливості діяльності диригента з колективом потребують сформованості умінь керувати великою кількістю виконавців, ефективність реалізації яких залежить від здатності диригента налагоджувати творчий контакт, планувати репетиції, організовувати виконавство та вносити корективи в цю діяльність. Також диригент повинен уміти рівномірно розподілити психологічні та фізіологічні ресурси як свої, так і музикантів, виявляти відповідальне ставлення до підбору нотного репертуару та створення сприятливих умов для занять. Всі ці уміння є структурними компонентами такої професійної якості керівника оркестру як організаційна культура.

Розглянемо різні підходи щодо визначення досліджуваного феномену. Так, у наукових дослідження В. Бощенко організаційна культура вчителя початкової школи розглядається як «складне особистісне інтегральне утворення, що передбачає наявність знань, умінь і навичок наукової організації праці своєї і дітей молодшого шкільного віку; характеризується сформованістю професійних та особистісних якостей, наявністю педагогічних цінностей, умінь організації міжособистісної взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками та адміністрацією, виробленим стилем поведінки, що підпорядкований загальним цілям навчального закладу, чинним у ньому нормам, звичаям та традиціям» [3, с. 9].

За переконанням Н. Баранюк, організаційна культура працівника правоохоронних органів представляє собою «систему соціально допустимих моделей поведінки, зразків внутрішньогрупової життєдіяльності (знань, умінь, навичок, формальних і

неформальних правил та норм, цінностей, моральних принципів, звичаїв і традицій), які визначають загальні межі поведінки співробітників та узгоджуються з цілями і завданнями правоохоронної діяльності [1, с. 18].

Досліджуючи особливості формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, Д. Борейчук визначає даний феномен як «професійно важливу властивість, що охоплює знання про місію та цінності прикордонного відомства, здатність підтримувати та сприяти згуртованості прикордонного колективу і виявляється у дотриманні професійних норм під час міжособистісної професійної взаємодії й виконанні завдань з охорони кордону, власній організованості та зібраності [2, с. 23].

Б. Стешенко трактує організаційну культуру майбутніх учителів технологій як «інтегральну особистісну якість, що дозволяє адекватно й ефективно здійснювати управлінські процеси під час занять, забезпечуючи особистісний і професійний розвиток і саморозвиток, досягнення ефективності та результативності в освітній і професійній діяльності» [5, с. 7].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу трактування організаційної культури, запропоноване Г. Тимошко. Вчена розглядає це поняття як інтегративне явище, що представляє собою сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, переконань, норм поведінки та синтез особистісних, громадянських, організаційних, педагогічних, культурологічних та професійних якостей і компетентностей керівника, необхідних для успішної організації управлінської діяльності [6].

Ми повністю підтримуємо думку А. Яцинік про те, що організаційна культура керівника є «особистісним утворенням, яке виявляється в професійній сфері діяльності не лише через організаційний вплив на всіх суб'єктів навчального процесу, але й через усвідомлення й осмислення значущості розвитку власного «Я», формування уміння самоуправління й саморегуляції, оволодіння навичками самоменеджменту» [7, с. 188].

Ряд науковців розглядає організаційну культуру керівника як складову його управлінської культури, що «виявляється у наявності інтелекту, освіченості й вихованості, результативності нововведень, сукупності досягнень організації, раціональній організації праці, соціально-психологічному кліматі, зовнішній і внутрішній комунікації» [4, с. 21].

Узагальнюючи визначення науковців, необхідно відмітити, що вони є одностайними у визначенні організаційної культури як частини професійної культури фахівця, що включає в себе сукупність переконань, уявлень, цінностей, умінь та навичок, які спрямовані на взаємодію та згуртування виконавців навколо єдиної визначеної

мети, отримання продуктивних результатів. Організаційна культура як внутрішній регулятор, сприяє формуванню у музикантів спільного бачення цілей та завдань, спільної системи цінностей та забезпечує згоду на прийняття спільних рішень.

Володіючи організаційною культурою, керівник оркестру віднайде альтернативний «алгоритм» успішного проведення репетицій та концертної діяльності, в повній мірі реалізує особистісний підхід до кожного виконавця, використає доцільні методи керівництва щодо досягнення поставлених цілей.

Одним із завдань керівника оркестру є створення таких умов освітнього процесу, що сприяють оволодінню кожним музикантом знаннями щодо своїх обов'язків та функцій, виробленню колективної дисципліни, творчому та відповідальному виконанню вказівок керівника. Також керівникові необхідно забезпечити належне комунікативне середовище, в якому відбувається реалізація принципу діалогічності, інтерактивних взаємозв'язків, нівелювання конфліктних ситуацій. Спілкування диригента з виконавським колективом охоплює організацію репетиційного процесу, концертного виступу на сцені та інформаційне забезпечення під час вивчення музичного твору.

Вагоме значення в організації творчої діяльності оркестру відводиться здатності керівника проводити моніторинг, який спрямовується на аналіз та оцінку проведеної інструментальним колективом роботи, узгодження особливостей його функціонування в умовах сучасності, генерування нових ідей, пов'язаних із перспективами діяльності колективу в майбутньому.

Отже, організаційна культура керівника оркестру є цілісним системним утворенням, складовими якого виступає науково-теоретична структурована інформація та організаційно-процесуальні технології, психолого-фізіологічні та морально-етичні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності.

Список використаних джерел

1. Баранюк Н. І. Теоретичний аналіз компонентів організаційної культури, необхідних для ефективного розвитку організації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія : психологічна*. 2013. Вип. 2. С. 13–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_2_4

2. Борейчук Д. Г. Формування організаційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійної підготовки : автореф. дис. доктора філософії. 011 – Освітні, педагогічні науки. Хмельницький, 2021. 43 с.

3. Борщенко В. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2013. 22 с.

4. Кречик А., Олексін Ю. Розвиток організаційної культури сучасного керівника закладу. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 4. С. 19–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_4_7

5. Стешенко Б. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів технологій : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Рівне, 2017, 23 с.

6. Тимошко Г. Сучасна парадигма розвитку організаційної культури у процесі професійної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721391/1/58_2017.pdf

7. Яцинік А. В. Організаційна культура педагога як складова успішності корекційно-реабілітаційної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 1(1). С. 186– 192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_1%281%29__26

ГОТОВНІСТЬ ДО МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА СОЛЬНОГО СПІВУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Чень Янь

В статті проаналізовано низку наукових досліджень, присвячених проблемі формування готовності викладачів сольного до музично-педагогічної діяльності та зроблені певні узагальнення.

Ключові слова: *сольний спів, музично-педагогічна діяльність, готовність до музично-педагогічної діяльності.*

Удосконалення та модернізація сучасної освіти зумовлена стрімким розвитком суспільства. Питання підготовки висококваліфікованого фахівця завжди стоїть на першому місці у системі освіти. На сьогодні актуальною залишається гостра потреба в конкурентоспроможній особистості, яка здатна до професійного само-вдосконалення та творчого розвитку. Одним з принципів реалізації цього є безперервність освіти, в ході якої і формується здатність до самонавчання, саморозвитку та самовдосконалення.

На нашу думку, сьогодні особливої уваги заслуговує питання реалізації ряду важливих принципів, що закладають фундамент для нового професійного мислення

педагога. Необхідність спрямованості навчального процесу на майбутню професійну діяльність вимагає переосмислення організації фахової підготовки студентів, зокрема студентів мистецьких спеціальностей. І саме тому формування готовності майбутнього викладача сольного співу до музично-педагогічної діяльності набуває пріоритетного значення.

Особливе значення відводиться вирішенню проблеми підготовки майбутніх викладачів до здійснення функцій професійної музично-педагогічної діяльності, на основі сучасних уявлень, про цей процес. Слід наголосити, що деякі аспекти інноваційних освітніх технологій підготовки педагогів досліджували С. Гончаренко, А. Вербицький, С. Клепко, В. Чорний та інші; питання розвитку професійних умінь викладачів – О. Барбіна, О. Бульвінська, А. Ліненко, І. Мостова та інші; проблему підготовки до музично-педагогічної діяльності майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах досліджували Л. Гусейнова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Щербакова, О. Щолокова та інші.

Питання готовності до педагогічної діяльності майбутнього викладача присвячено значну кількість наукових робіт відомих науковців у галузі педагогіки та психології. О. Скоробагата у своїй роботі відзначає, що у вітчизняній педагогічній літературі питання підготовки вчителя до професійної діяльності одним з перших підняв К. Ушинський. У його працях не вживався термін «готовність» до педагогічної діяльності, але звідусіль лунає думка про шляхи формування такої готовності.

Значний внесок у розв’язання проблеми професійної готовності вчителя вніс А. Макаренко, який підкреслював складність, діалектичність та рухомість педагогічної науки, якою повинен володіти кожний вчитель [7].

Дослідження вчених свідчать про важливість і актуальність понять «готовність», «здатність» та «музично-педагогічна діяльність». Як раніше, так і на сьогодні ці категорії залишаються значущими у сфері наукових досліджень.

Так С. Гончаренко відзначає «здатність» як властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності [3, с. 135].

В. Синявський та О. Сергєєнкова розглядають готовність як активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання [6, с. 63].

А. Семенова готовність розглядає як цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб’єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості [8, с. 22].

В свою чергу, Д. Узнадзе поняття готовності розуміє, як певний сформований стан на основі установок, досвіду, внутрішніх регуляторів поведінки особистості.

Д. Воронін визначає поняття «готовність», як вибіркову прогностичну активність особистості в ході її підготовки до діяльності. Вона розвивається в процесі реалізації наміченого плану, визначених моделей подальших дій [2, с. 23–25].

Можна навести низку визначень готовності до музично-педагогічної діяльності. Зокрема, Л. Гусейнова готовність до інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва розуміє як домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності [5, с. 163].

На думку В. Григор'євої готовність майбутнього вчителя музики, диригента-хормейстера удосконалюються у процесі практичної роботи з хоровим колективом, де розвиваються індивідуально-психологічні та особистісно-творчі особливості кожного студента, а також формуються усі вищезазначені компоненти готовності майбутніх вчителів музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності [4, с. 151–156].

Т. Фурдак у своєму дослідженні зазначає, що в процесі формування готовності майбутніх керівників хорового колективу необхідно залучати їх до фахової професійної діяльності. Використовуючи можливості різних методів психологічного супроводу (наприклад, тренінгів, рольових ігор, дискусійного методу, методу моделювання), можна створити більш оптимальні умови для самопізнання особистості, для активізації усвідомлення цінностей, для зіставлення своїх реальних інтересів і можливостей їх реалізації в майбутній професійній діяльності. Останній аспект особливо важливий у зв'язку з об'єктивним значенням діяльності та її особистісним сенсом, які не повинні розходитися один з одним. Оскільки саме це сприяє самос-тійному надбанню знань та підвищує пізнавальну активність майбутніх викладачів [9, с. 216–219].

Бі Цзінчен в основу готовності майбутнього вчителя музики до саморозвитку у процесі вокально-хорової роботи вкладає системний, рефлексивно-діяльнісний, творчий, особистісний підходи, що забезпечують цілісність і ефективність вказаного процесу. Важливою умовою формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності та саморозвитку є створення передумов до постійної освіти протягом життя. Він зазначає, що у процесі вокально-хорових занять зі студентами відбувається оволодіння ними певними вміннями та навичками, зокрема, здатності аналізувати хорові твори та їх звучання, що сприяють формуванню їх готовності до професійної діяльності [1, с. 95–100.].

Проаналізувавши та узагальнивши вищезазначене, ми прийшли до висновку, що готовність це – активний, дієвий стан особистості, спрямований на вольову мобільність та включення у діяльність, який залежить від розвитку її індивідуальних, психологічних, творчих та особистісних особливостей. Готовність до музично-педагогічної діяльності майбутнього викладача сольного співу зумовлена рівнем фахової професійної підготовки, позитивною установкою, загальною та спеціальною освіченістю та створенням передумов до постійної освіти протягом життя.

Для успішного формування готовності майбутніх викладачів сольного співу до музично-педагогічної діяльності, необхідно забезпечити високу якість навчання та практичну підготовку, важливо враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного студента. Загалом, формування готовності майбутніх викладачів сольного співу до музично-педагогічної діяльності потребує комплексного підходу та включення різних елементів у підготовку, таких як теоретичні знання, практичний досвід, підвищення рівня загальної культури та використання сучасних технологій. Крім того, важливою є індивідуальна робота з кожним студентом, оскільки кожен з них має свої особливості та потреби. Такий індивідуальний підхід дозволяє викладачу краще зрозуміти потреби студента та допомогти йому у розвитку його потенціалу.

Список використаних джерел

1. Бі Цзінчен. Формування готовності до саморозвитку майбутнього вчителя музики у процесі вокально-хорового навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 23 (28). С. 95–100.
2. Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2011. № 2(14). С. 23–25.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
4. Григор'єва В. Готовність майбутнього вчителя музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогічні науки. 2013. № 10 (1). С. 151–156.
5. Гусейнова Л. В. Готовність до інструментально-виконавської діяльності як властивість особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 151(2). С. 161–164.

6. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський О. П. Сергєєнкова. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

7. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. URL: https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf (дата звернення 17.04.2023 р).

8. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.

9. Фурдак Т. Д. Формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва шкільним хоровим колективом. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.* Сер. Педагогічні науки. 2017. №. 150. С. 216–219.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА

Шумська Л. Ю.

В статті розглядається система фахової підготовки хорових диригентів в умовах магістерських освітніх програм крізь призму імплементації в навчальний процес актуальних методологічних підходів, результатом впровадження яких, стане сформованість інтегральної, предметних та фахових компетентностей, задекларованих в стандарті вищої освіти зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Ключові слова: *хоровий диригент, магістерська підготовка, типи техніки диригування, діагностичні технології, технології розвитку особистісних лідерських якостей, аналітично-інтерпретаційні технології, технології проєктної діяльності.*

Визначення перспектив та шляхів розвитку сучасної української освіти призвели до її скерованості на реалізацію особистісно-орієнтованої парадигми, яка здатна забезпечувати стабільність в самовизначенні та самореалізації здобувачів. Модернізація магістерського рівня підготовки професійних музикантів обумовлена її відповідністю чинному стандарту вищої освіти зі спеціальності 025 «Музичне мистецтво», імплементація якого має забезпечити фахове становлення виконавця, який має сформовані інтегральну, предметні та фахові компетентності, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, креативність в царині генерації нових ідей та проєктів в мистецтві.

Інноваційність магістерських освітніх програм з підготовки хорових диригентів спрямована на формування готовності майбутнього хормейстера до професійної діяльності в умовах швидко мінливого соціального середовища, до теперішніх зовнішніх викликів та потреб сучасного мистецтва через розвиток навичок швидкого реагування на проблеми, здатності до нестандартних форм мислення, до творчості в будь-яких її проявах, а також здатність до міжособистісної взаємодії. В цілому ж інноваційне навчання – новий тип навчально-виховного процесу, що перетворює особистісні якості студента й викладача, та має супроводжуватись змінами організаційного, методичного та психологічного характеру з метою оптимізації навчання.

Фахова підготовка хорового диригента та окремі аспекти його професійної діяльності розглядаються в наукових розвідках та методичних працях багатьох українських дослідників: це роботи О. Бенч, М. Берденникова, А. Болгарського, Є. Бондар, Н. Величко, Г. Голика, М. Доронюка, Я. Кириленко, А. Козир, Е. Кокаревої, М. Колесси, Л. Костенко, А. Лащенка, О. Нікітюк, К. Пігрова, Ю. Пучко-Колесник, Г. Савельєвої, Л. Серганюк, Ю. Ткач, Г. Ткаченко, А. Шейко, Л. Шумської та ін.

Разом із тим, в наявній літературі не достатньо висвітлюються проблеми професійної підготовки хорового диригента в межах магістерських освітніх програм, що і обумовлює актуальність нашого дослідження.

Відомо, що ефективність освітнього процесу визначається науково-теоретичними та методологічними засадами, які стають підґрунтям до його технологічного змісту, а саме застосуванням актуальних підходів: системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного та ін. Застосування цих основ призвело до необхідності однозначного розуміння сутності педагогічної технології, яка виражається в наступних положеннях: педагогічна технологія є науково обґрунтованим різновидом соціальної технології, що здійснюється людьми і для людей за допомогою різноманітних і оптимальних дій, способів, засобів, форм; педагогічна технологія забезпечує процес розв’язання проблем навчання на етапах цілепокладання, діагностування, аналізу, проєктування, орієнтації, оцінювання, коригування; педагогічна технологія відповідає природовідповідності, індивідуальності та суб’єктності учасників освітнього процесу, які не суперечать його авторській, креативній, імпровізаційній природі.

Професійна діяльність хорового диригента багатофункціональна за своєю сутністю й пов’язана з певними аспектами особистої творчості: виконавською, педагогічною та менеджерською. Відносно диригентської підготовки магістрантів слід зазначити, що впровадження та активне використання педагогічних технологій як технологій інноваційної освіти наразі є актуальним і затребуваним. Традиційний зміст

диригентської підготовки побудовано на опануванні студентами елементарною базою знань та умінь мануально-технічного характеру, однак приділяється мало уваги засвоєнню кодів міжособистісної комунікації, полістилістичної техніки хороуправління, технологією розвитку лідерських якостей, проєктного навчання, що необхідно для формування готовності майбутнього хорового диригента до подальшої професійної діяльності. Також хоровому диригенту важливо знати технологічні особливості роботи з кожною партією хору, застосовувати методи вокальної діагностики у виправленні недоліків, скеровувати сходження часткового та загальнохорового ансамблю до інтонаційно-фонічних еталонів, сформованих у внутрішньослуховій уяві хормейстера.

Майбутній хоровий диригент повинен мати сформований мануальний апарат, універсальний звуковисотний та вокальний слух, яскравий поставлений голос, психологічну стійкість та здатність до репетиційної та сценічної імпровізації. Концертний виступ, може бути несподіваним: яскравим, емоційним, або навпаки, середнім, невдалим і диригент, маючи самовладання та волю, повинен до кінця виступу зберігати контроль над хоровим колективом й фокусувати увагу співаків на своїх управлінсько-інтерпретаційних діях та артистично-емоційних проявах. Диригент має проявляти властивість захопити слухача та тримати його у напрузі весь концерт, запалити та тримати у напрузі хоровий колектив, впливати на співаків стабільною внутрішньою пристрастю, темпераментом, творчим запалом, що призводить до дуже важливого і сильного результату – особистісної мистецької самореалізації та повної віддачі хору.

Системоутворюючий вектор фахової підготовки хорового диригента полягає у виробленні досконалої мануальної техніки, придатної для втілення усіх компонентів хорової звучності та авторського текстуального змісту. Мануальна техніка хорового диригента повинна відрізнятись поліверсійністю, ясністю, красномовністю, виражати певний емоційний стан його, як інтерпретатора та бути зрозумілою без будь-яких вербальних коментарів, викликати миттєву реакцію зі сторони хорового колективу.

Світова диригентська практика вирізняє три основних типи техніки, які підлягають остаточному формуванню в системі фахової магістерської підготовки хорових диригентів – раціонально-академічний, лірико-еспресивний й драматично-експресивний.

Специфічною особливістю раціонально-академічної техніки хорового диригента є гармонійна врівноваженість всіх елементів виконання. Профілюючими виражальними засобами вважаються помірні динамічні та темброво-реєстрові контрасти на тлі стійкого темпоритму, адже темп і метр у класичній музиці – пріоритетний формоутворюючий засіб: велике значення мають метрична акцентуація, чергування важких та легких тактів, відчуття конструктивної симетрії тощо. Диригентська техніка даного

типу характеризується переважним використанням кистьових та передплічних суглобів (особливо кисті), економними жестами.

Лірико-еспресивна техніка відрізняється більшою емоційною витонченістю, оскільки відповідно до принципу мелосу в диригуванні відбиває в пластичних рухах музичну тканину, що має величезну різноманітність інтонаційно-темброві відтінків, її художнє формотворення підпорядковане плинності, ритмічному rubato. Властивості диригентського жесту оперативно модифікуються відповідно до динамічного плану: досить широкого, хвилеподібного, що ґрунтується на яскравих і сильних контрастах та реалізується цільногнучким плечовим жестом, з імпровізаційним використанням всіх різновидів диригентських діапазонів, позицій, планів.

Для драматично-експресивної техніки характерне емоційно-вольове управління, адекватне відтворення ритмічної, динамічної та агогічної будови твору, що розгортається за законами наскрізного розвитку, з ознаками поліпластовості музичної тканини, енергійними та надскладними версіями ритмо-моторного компонента хорової фактури, терасоподібною або різко контрастною динамікою, потужними кульмінаційними зонами, необхідністю втілити в диригентській процесуальності логіку темброві драматургії хорового контексту, і цим завданням відповідає техніка володіння цілісно-фіксованим вільним жестом.

Іншим вектором фахової магістерської підготовки хорових диригентів є впровадження різних музично-педагогічних технологій, використання яких сприяє розвитку та діагностиці професійно-особистісних якостей здобувача, а саме: діагностичні технології, технології розвитку особистісних лідерських якостей диригента, аналітично-інтерпретаційні технології, технологія музично-просвітницької проєктної діяльності.

Діагностичні технології у процесі магістерської підготовки хорових диригентів передбачають розвиток компетенцій з вокально-хорового слухового аналізу, мануально-інтерпретаційної діалогічності, співставно-порівняльної спостережливості.

Технології розвитку особистісних лідерських якостей диригента полягають в застосуванні репетиційно-концертних тренінгів, в умовах яких майбутній диригент отримує можливість особистісної управлінської самореалізації, знаходить алгоритми вирішення проблемних виконавських ситуацій з хоровим колективом, допомагає навчитися прогностичного планування перебігу лабораторних практик та сценічних виступів, розвиває навички міжособистісної комунікації та взаєморозуміння в межах колективної співацької творчості.

Аналітично-інтерпретаційні технології дозволяють екстраполювати досвід здійснення комплексного аналізу хорового твору, здобутий на бакалаврському освіт-ньому

рівні, на матеріал найвищого рівня складності. До переліку зразків хорової музики, що складають зміст диригентської підготовки в межах магістерської освітньої програми, мають включатись оперні сцени, кантатно-ораторіальні, циклічні форми, окремі авторські опуси розгорнутої побудови з фактурною організацією змішаного або поліфонічного стилю. Саме аналітичні компетентності здобувача стають інструментом створення авторської самобутньої художньої інтерпретації різножанрових та різностильових хорових творів, а також здатність до застосування варіантної множинності індивідуального прочитання та відтворення музичного тексту.

Технологія музично-просвітницької проєктної діяльності реалізується шляхом участі майбутніх диригентів – хормейстерів у складі хорового колективу в різноманітних мистецьких проєктах музично-просвітницького, конкурсного або фестивального спрямування, спостереження за підготовчим, режисерським, сценічно-концертним етапами, технікою композиційної драматургії та образно-змістовного контрасту як окремої концертної програми, так і проєкту в цілому.

Таким чином, сучасні педагогічні технології та їх впровадження в систему диригентсько-хорової підготовки магістрантів не лише сприяють розвитку професійних якостей майбутнього диригента, але й оптимізують освітній процес, роблять його різнопланови м та гнучким, впливають на зростання вмотивованості здобувачів, ефективно впливають на становлення майбутнього диригента як соціально-успішної особистості – лідера та митця.

Список використаних джерел

1. Бенч О. Г. Хорова методика Павла Муравського. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, № 4 (25).* Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 2014. С. 12–17.

2. Бойко В. Г. Специфіка професійної діяльності диригента академічного хору. *Культура України. Серія : Мистецтвознавство.* Харків : ХДАК, 2019. Вип. 63. С. 8–18.

3. Кириленко Я. О. Функції творчої особистості диригента – інтерпретатора як основа хорової вистави. *Мистецтвознавчі записки : зб. наук. праць.* Вип. 24. Київ : Міленіум, 2013. С. 105–112.

4. Костенко Л. Ю., Шумська Л. Ю. Методика викладання хорового диригування. Навч. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.

5. Ткач Ю. С. Індивідуальний виконавський стиль диригента-хормейстера: теоретичний та практичний аспекти (на прикладі Національної заслуженої академічної капели України «Думка») : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Київ : Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського, 2012. 20 с.

РОЗДІЛ ІІІ

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ-БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА)

Баканов Л. С.

У статті розкрито сутність понять «модель» та «моделювання», висвітлено основні кроки створення моделі, аргументовано доцільність вибору методу моделювання в контексті оптимізації процесу художньо-творчого розвитку учня-баяніста (акордеоніста).
Ключові слова: *художньо-творчий розвиток, модель, моделювання, види моделей.*

Всебічний художньо-творчий розвиток учня, відповідно до Концепції сучасної мистецької школи, є одним із головних пріоритетів діяльності освітнього закладу в цілому та викладача зокрема, адже вона має бути спрямована на активізацію уяви, внутрішнього бачення, емоційності, уваги вихованців тощо. Ефективність даного процесу багато в чому залежить від його доцільного планування та організації. Тут слід згадати, що сучасна мистецька освіта передбачає застосування компетентнісного підходу до навчання і оцінювання учнів. Це передбачає акцентування уваги саме досягнення очікуваних програмних результатів навчання, на набуття необхідних компетентностей, а не лише певного обсягу знань.

Типові освітні програми містять перелік основних знань, умінь і навичок, а також окреслюють засади і підходи до навчання в початковій мистецькій школі та передбачають диференційований підхід до кожного здобувача освіти в залежності від його задатків, можливостей, матеріальної бази тощо. Закономірно постає питання механізму реалізації такого підходу і його відображення в робочих навчальних програмах викладача, оскільки нормативний зміст та очікувані результати навчання, як показує практика, у більшості конкретних випадків будуть відрізнятися від запропонованих у типових навчальних програмах з навчальної дисципліни «Музичний інструмент баян, акордеон». Тому і стає актуальним питання щодо моделювання саме процесу набуття учнем компетентностей (художньо-творчого розвитку), передбачених типовими освітніми програмами, на основі широкого спектру початкових даних про конкретного учня, дослідження цієї моделі, розгляд усього масиву інформації у динаміці та використання результатів у педагогічній роботі. Зазначене вище є одночасно і аргументом для вибору даного методу.

Незаперечним є той факт, що на даний момент метод моделювання займає особливе місце у системі різноманітних класифікацій методів та використовується в усіх без винятку науках, у тому числі і в педагогічній науці. Серед відомих дослідників, які займалися науковим обґрунтуванням методу моделювання у своїх працях, можна виокремити В. Арнольда, С. Гончаренка, В. Краєвського, І. Новіка, В. Полонського, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача розглядаються в дослідженнях таких науковців, як Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, Г. Матушинський та ін.

«Модель» у перекладі із французької мови (modele) означає міру, зразок, норму, а з латинської (modeling) – образ, спрощений опис складного явища чи процесу, тобто зразок, що відтворює будову та дію будь-якого об'єкту і використовується для отримання нових знань про об'єкт [6, с. 66].

Визначення моделі як результату абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту [1] – є принципово важливим для розуміння суті процесу художньо-творчого розвитку. Створення такої моделі, на думку багатьох вчених – один з найінформативніших методів, щоб дослідити будь-який процес, що відбувається.

В науковій літературі моделювання визначається як процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей, які замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань. Моделювання відноситься до основних категорій пізнання, на якому ґрунтується як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження [3, с. 206]. Характерною особливістю моделювання як методу є можливість вивчати процес цілісно або досліджувати його складові та зв'язки між ними. Адже моделювання, як зазначає К. Гнезділова, передбачає розділення реальної системи-оригіналу – на елементи, так чи інакше пов'язані між собою [2]. Моделюючи будь-який процес ми також можемо вивчити його до моменту реалізації, а це є надважливим у педагогічній діяльності викладача, особливо у питаннях індивідуального підходу до кожного здобувача освіти, економії часу та зусиль для досягнення визначених результатів навчання. До речі, розходження результатів навчання і поставлених цілей також можливо визначити саме за допомогою моделювання, а, отже, і оперативно скоригувати процес, змінивши модель.

Зрозуміло, що метод моделювання ефективно працює при наявності трьох складових – суб'єкта дослідження (викладача), об'єкта дослідження (процес художньо-творчого розвитку учня) і моделі, яка певною мірою визначає відношення між суб'єктом та об'єктом дослідження.

В інформаційних джерелах, присвячених даному питанню зазначається, що процес моделювання має свою структуру і складається з кількох етапів. Більшість науковців виділяють різну кількість кроків створення моделі, але за своєю суттю ми можемо виокремити основні п’ять:

– постановка завдання, яке буде вирішуватись із використанням моделі;
– вибір типу моделі та її створення;
– дослідження та аналіз моделі;
– перенесення знань із моделі на об’єкт дослідження;
– визначення правдивості отриманих даних та їх документальне оформлення.

Зупинимось більш детально на створенні моделі, яка нас цікавить.

Завданням нашого дослідження є виокремлення найбільш дієвого чинника, який ефективно впливає на процес художньо-творчого розвитку кожного конкретного учня згідно його індивідуальних можливостей. Для реалізації поставленого завдання нами було розглянуто наявні типові освітні програми, а також типові навчальні програми з навчальної дисципліни «Музичний інструмент баян, акордеон». Реалізувати дане завдання можливо за умови створення і впровадження моделі художньо-творчого розвитку учня-баяніста (акордеоніста) в освітній процес на увесь термін навчання або на якийсь певний визначений проміжок часу.

На другому етапі потрібно вибрати тип моделі. В науковій літературі відомо багато варіантів класифікацій моделей, які застосовуються в дослідженнях, але нас цікавить, перш за все, загальноприйнятий їх поділ на матеріальні та ідеальні. Останні найбільш часто використовуються в педагогіці для вивчення процесів, явищ, об’єктів тощо. Тому, створюючи ідеальну модель процесу художньо-творчого розвитку учня, викладач повинен враховувати максимальну кількість початкових даних – музичний слух, відчуття ритму, вміння інтонувати почуті звуки, психофізіологічні особливості дитини тощо. Якість створеної моделі буде залежати саме від точності і обсягу інформації про учня.

Наступним етапом процесу моделювання художньо-творчого розвитку учня є вивчення створеної моделі, яке в даному випадку йде паралельно з перенесенням знань уже змодельованого нами альтернативного до типових навчальних програм змісту та очікуваних результатів навчання на реальний процес художньо-творчого розвитку учня. Варто зазначити, що на цьому етапі досить часто виникає потреба порівнювати окремі результати дослідження моделі з оригіналом, вносити корективи задля отримання найбільш достовірного результату.

Останнім етапом моделювання є перевірка достовірності отриманих про процес даних і включення їх до робочої навчальної програми викладача з навчальної дисципліни «Музичний інструмент баян, акордеон» у вигляді таблиці.

Отже, для реалізації індивідуального підходу до здобувачів освіти, а також для більш ефективного набуття компетентностей, передбачених типовими освітніми програми з музичного мистецтва, доцільно використовувати метод моделювання процесу художньо-творчого розвитку учня-баяніста (акордеоніста). Даний метод можна застосовувати для створення ідеальної моделі процесу розвитку учня протягом усього курсу навчання або певного проміжку часу, залежно від цілей, та корегувати зміст навчання і очікувані результати за програмою відповідно до можливостей і здібностей здобувача освіти. Для зручності сприйняття модель відображається у вигляді таблиці і розроблюється на основі початкових даних (психофізіологічні особливості дітей відповідного віку, музичні задатки, кругозір, наявний життєвий досвід тощо), а також відповідно до мети, завдань і цілей робочої навчальної програми. Важливим є те, що дана модель не є чимось остаточним та незмінним. Вона, як і сам процес навчання, динамічна, а тому передбачає зміни та внесення певних коректив.

На нашу думку, використання методу моделювання процесу художньо-творчого розвитку учня баяніста є важливим в рамках реформування початкової мистецької освіти, а також важливим у педагогічній діяльності викладачів початкових мистецьких закладів.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

2. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

3. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. С. 323.

4. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльникова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред.. Г. В. Єльникової. Київ, : Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. 460 с.

5. Тютюнник М. Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. *Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка*. Вип. 96, серія «Педагогічні науки». Чернігів: Ред-вид. центр ЧНПУ, 2012. 270 с.

6. Українська радянська енциклопедія. Т. 7. 2-е вид. Київ : Поліграфкнига, 1982. 580 с.

НАВИЧКА ЧИТАННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ З НОТ ТА ПРИНЦИПИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Гріднева Т. С.

У проблематиці процесу читання музичного твору з нот досі відсутня спеціалізована системна методика, що дозволяє поетапно розвивати складний комплекс здібностей та навичок, потрібних для швидкого осмислення та освоєння незнайомого музичного тексту. В цій роботі надані конкретні поради, кожна із яких може принести користь у розвитку фахових навичок читання музичного твору з нот.

Ключові слова: *слуховий та зорово-руховий зв'язок, «мова нот», прискорене читання, аплікатура, ритмічна уява, фактура твору, цілісність сприйняття тексту музичного твору.*

Важливого значення в усі часи надавалось умінню та здатності до швидкого первинного ознайомлення з музичним твором (читанню твору з аркуша), яке дає можливість відразу охопити музичний твір в цілому, відчути його зміст та емоційність. Читання нотного тексту з аркуша – це безупинне виконання музичного твору з нот у темпі, який наближено відповідає авторським вказівкам. Таке виконання надає загальне уявлення про твір, його структуру, основні компоненти фактури, пропускаючи другорядні елементи. Тому основою читання нотного тексту з аркуша є цілісне сприйняття тексту та емоційність у розкритті художніх образів твору. Не розвиваючи цієї навички, виконавець обмежує свої можливості ознайомитися з великою кількістю музичної літератури. Її несформованість не дозволяє швидко орієнтуватися в незнайомому тексті.

Слід розрізняти такі терміни, як «розбір твору» та «читання з аркушу». Розбір твору – це детальне ознайомлення з твором, вирішення технічних та художніх завдань, робота над мотивами та фразами, динамікою тощо.

При читанні з аркушу відбувається процес вживання та осмислення, на які опирається кожна інтерпретація, тільки стисло-прискореним методом. Інтенсивність та швидкість такої розумової роботи настільки значні, що деталі цього миттєвого процесу не встигають засвоюватись свідомістю та пам'яттю виконавця.

Однією з умов для досконалого читання з аркушу є пришвидшене прочитання системи нотних визначень та прискорене сприйняття нотної графіки. Цьому сприяє чітке уявлення просторових дистанцій між нотними знаками, висококоординоване,

доведене до автоматизму вміння миттєво розпізнавати найбільш розповсюдженні ритмічно-інтонаційні комплекси, типові мелодичні та гармонічні звороти, вміння швидко аналізувати та синтезувати музичний текст, визнаючи його структурно-смислову логіку.

Структурне читання висуває значно складніші завдання, які передбачають вміння визначення фактурного типу побудови, співвідношення функції голосів, логіку розгортання ритму та розвитку динаміки тощо. Це більше відноситься до розвитку навички читання нотного тексту супроводів та акомпанементу, гри в ансамблі, оскільки фактура цих музичних творів потребує осмислення й по мелодійно-рельєфній горизонталі, й по гармонійно-фоновій вертикалі.

Формування та удосконалення навичок швидкого сприйняття нотного тексту потребує миттєвої рухової реакції виконавця на сигнали нотного тексту. Нечітка та уповільнена реакція моторики може стати серйозною перешкодою при читанні з аркушу. Швидкість та точність рухової реакції на нотний текст визначається впевненою орієнтацією рук та пальців на клавіатурі, що не потребує постійної зорової підтримки. Навичка гри наосліп є важливою передумовою досконалого читання з аркушу. Її розвиток дозволяє виробити незалежну від зору, дотичну орієнтацію рук та пальців на клавіатурі. Можливий прийом – розучування творів із закритою клавіатурою, виконання заздалегідь вивчених творів із заплющеними очима або у темноті.

Доречною може стати раціональна посадка за інструментом, завдяки якій у поле зору потрапляє одночасно і нотний текст на пюпітрі, і руки на клавіатурі. Необхідно створити умови для розширення діапазону зору. Процес читання з аркушу полягає здатності попередньо внутрішньо «почути» побачений зорово нотний текст та почуте перенести у відповідні виконавські рухи. У цьому комплексі слуховий компонент є провідним, тому першим завданням є розвиток внутрішнього слухання. «Бачу-чую-граю» – принцип формування необхідного міцного зв’язку між зоровою, слуховою та руховою реакцією під час гри музичного твору з нот.

Ще однією необхідною умовою, що визначає швидкість та точність рухової реакції на нотну картину є аплікатурна техніка, тобто доведене до автоматизму вміння вибирати найкращий аплікатурний варіант у конкретній ігровій ситуації. Аплікатура спирається на певні загальні закономірності, на міцно засвоєнні типові формули послідовності пальців. Характерна аплікатура провідних клавірних фактурно-технічних форм – гам, арпеджованих послідовностей, подвійних нот, акордів має бути засвоєна настільки, щоб пальці автоматично займали необхідну позицію на клавіатурі.

З навичками аплікатурного орієнтування в різних позиціях та тональностях, рекомендується приділяти увагу вертикальним комплексам – інтервальним та акордовим співвідношенням, виробляючи швидку реакцію зорово-слухового впізнання якості акорду чи інтервалу за специфічним графічним малюнком на нотному стані, миттєву реакцію пальців на зорово-слуховий образ типових інтервальних та акордових позицій.

Суттєвого значення набуває також зорове осмислення ритмічного запису нотного тексту: ритмічна ясність виконання під час читання з аркушу має бути обов'язковою умовою. Читання з аркуша є важливим засобом у формуванні ритмічної уяви. Кожна нота музичного тексту несе в собі передусім дві інформації: звуковисотну та метроритмічну, сприйняття яких у музиці тісно пов'язані. Але, як правило, ритмічні розшифрування утрудняються, затемнюються яскравішим компонентом звучання – звуковисотною стороною. Не менш важливим при засвоєнні навички читання твору з аркушу є знайомство з артикуляційно-інтонаційним базисом як сукупністю найбільш використовуваних виражальних та технічних засобів, властивих певному художньому напрямку. При осмисленні клавірної фактури суттєвими стають вміння прискореного групування нот по лініях гармонічного зв'язку. Клавірна гармонія-фактура викладається головним чином у вигляді фігурацій. Швидке визначення загальної гармонічної підоснови таких фігурацій створює можливість мобільного освоєння значного фактурного комплексу. При освоєнні фактурного комплексу можливо рекомендувати починати з визначення тональності музичного твору, кількаразового програвання відповідної гами та кадансу цієї тональності в різних фактурних викладах. Наступний етап – пошуки додаткових знаків альтерації та визначення тонального плану твору, тональності кожного епізоду.

Емоційність є одним з визначальних чинників знаходження виконавських рухів при читанні з аркуша, оскільки рухи рук повинні підпорядковуватися звуковому втіленню художніх завдань. Чим більша захопленість музикою, чим менше прикута увага до нотного тексту та пальців, тим ефективніше розвиватиметься навичка читання з аркуша.

Важливою передумовою вироблення навички читання з аркуша є вміння дивитися вперед у нотному тексті. Можливість передбачити найближче продовження музичного тексту залежить від двох факторів. Перший з них стосується об'єкта читання та характеризує рівень складності тексту, упорядкованості його елементів: чим більш чітко він організований, тим легше передбачити продовження його розвитку. Будь-яка музична композиція має певну форму, тобто, так чи інакше

організована, упорядкована. Тому при читанні з аркушу музичного твору чи під час сприйняття на слух, теоретично завжди існує можливість передбачення. Цілком не передбачуваним є тільки хаотичний, ніяк не упорядкований потік звуків. Другий фактор – музично-виконавський досвід музиканта. В процесі розширення виконавського досвіду у свідомості музиканта не накопичується вся сума використовуваних елементів музичної мови, музичної лексики, а відбувається її узагальнення, стереотипізація. Формування здібностей до попереднього уявлення можливостей подальшого розвитку музичного тексту здійснюється за умов послідовного та систематичного вивчення-освоєння різних стильових напрямків фортепіанного репертуару, розуміння певних художніх закономірностей епохи та стилю.

Передбачення – це не тільки зорово-слухові передування музичного розвитку, але й особливий стан організму, який називають установкою, що включає й передбачення рухових дій. Випереджаюча рухова установка, моторна готовність в її загальній формі в процесі виконання певного музичного твору конкретизується та деталізується. Орієнтиром для неї, певним керівним сигналом найчастіше служить саме загальний малюнок клавірної фактури. Тому важливо формувати та виробляти здатність до зосередженості як необхідної передумови для охоплення виконавцем усієї фактури твору по вертикалі та горизонталі.

Здатність до читання нотного тексту з аркуша виховується в щоденній домашній роботі, з перших кроків навчання. У процесі навчальної роботи, подальшої виконавської діяльності формуються певні фахові навички, що завдяки практичній роботі набувають автоматичності виконання. Розвинене топографічне відчуття клавіатури дозволяє без зорового контролю впевнено та безпомилково здійснювати звукове відтворення авторського задуму. Метод завчасного ознайомлення з твором без інструмента, формує та удосконалює внутрішній слух.

Суттєву користь при освоєнні навички читання музичного твору з нот надає практика читання тексту з аркушу в ансамблі, пізніше – акомпанементу та супроводів. Загальний малюнок клавірно-ансамблевої фактури потребує ритмічної ясності виконання під час читання з аркушу та є обов’язковою умовою спільної гри, оскільки знаходження зручної ритмічної пульсації допоможе відчути виконавську свободу і забезпечить створення необхідного образу. Техніка читання з аркушу акомпанементу більш складна, передбачає складний процес взаємодії технічних навичок з умінням слухати себе та узгоджувати власну частину музичної тканини з виконавцем-солістом, переключення уваги на пристосування конкретних піаністичних можливостей до художнього замислу композитора.

Мислене уявлення про звучання певного твору з абсолютною точністю всіх складових музичного тексту, як окремих нот, так і музичної тканини в цілому, є складною роботою, що потребує максимальної зосередженості та концентрації уваги на всіх динамічних відтінках, фразуванні, ритмічному русі. У такому мисленому уявленні беруть участь і зорові, і слухові, і рухові відчуття, тобто, звуковий образ асоціюється з нотним текстом й з тими фізичними діями, що будуть мати місце в процесі виконання твору на інструменті. Рівень володіння цим комплексом свідчить про ступінь професійної підготовленості, про розвиненість слухових, зорових та рухових навичок та доведення до автоматизму процесу «бачу-чую-граю».

Список використаних джерел

1. Шинкарюк А. І. Функціональні особливості взаємовпливу моторики і психіки. *Педагогіка і психологія*. Київ: Педагогічна думка. № 1. С. 34–42.
2. Читання з листа на заняттях з фортепіано. Методичні рекомендації. Вінниця: Нова книга, 2005. 12 с.
3. Сокол А. Теорія музичної артикуляції. Одеса, ОКФА, 1996.118 с.
4. Рябов І., Рябов С. Читання з листа в класі фортепіано. Київ: Музична Україна, 1988. 64 с.

МУЗИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ВИХОВАННЯ УЧНЯ-ПІАНІСТА

Катаєва Л. М.

У статті розглядається проблема музичної пам'яті як важливої складової виховання учня-піаніста, узагальнено досвід вивчення феномену музичної пам'яті, сформульовані напрями її розвитку.

***Ключові слова**: пам'ять, музична пам'ять, процеси пам'яті, запам'ятовування, методи запам'ятовування.*

«Деяким людям просто не спадає на думку,
що оскільки життя складається з розумових
та фізичних звичок, – має існувати певна частка
нашого «Я», що відповідальна за ці звички».
MacKinnon Lilias. Music by Heart

«Розум, яким справедливо пишається людина,
є невеликою часткою її індивідуальності, –
поряд з ним існує більш давня і всеосяжна
підсвідомість, якій і треба дати свободу дій».
MacKinnon Lilias. Music by Heart

У сучасному музичному виконавстві, мабуть, немає більш складної, більш заплутаної й, разом із цим, більш актуальної проблеми, як проблема музичної пам'яті.

Музичний слух, почуття ритму і музична пам'ять є провідними музичними здібностями, вони однаково важливі для здійснення музичної діяльності, проте саме музична пам'ять формується за рахунок наполегливої тренувальної роботи.

Оскільки музична пам'ять є складовою мнемонічних процесів особистості, то звернемося до загального визначення пам'яті: «Пам'яттю називають процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і здобування різноманітного досвіду. Пам'ять виконує функцію нагромадження, збереження і відтворення раніше сприйнятого і пережитого, чуттєвого і раціонального пізнання людиною оточуючого середовища і самої себе з метою адекватного пристосування та здійснення цілеспрямованої діяльності. Пам'ять дає можливість існувати і розвиватися мисленню та уяві» [6, с. 83]. Музична пам'ять спрямована на те, щоб впізнавати і відтворювати музичний матеріал.

Писати про музичну пам'ять почали ще у середині XIX століття, коли концертне виконання без нот не тільки не вважалось обов'язковим, а навпаки, розглядалось актом нескромності з боку виконавця і, навіть, як «спокуса самого Господа Бога». Але з часом концертне виконання без нот все більше завойовує право на існування. Музиканти-виконавці пояснювали це тим, що гра напам'ять, нібито, абсолютно необхідна для творчої свободи. І вони мали рацію, оскільки все більше ускладнювалась фактура творів епохи романтизму й не дозволяла виконавцю роздвоювати увагу між клавіатурою і нотним текстом.

Р. Шуман стверджував, що акорд, зіграний як завгодно вільно по нотах, і наполовину не звучить так вільно, як зіграний напам'ять [10, с. 123].

Поступово виконання напам'ять стало майже вимогою. При цьому десятки талановитих артистів через сценічне хвилювання та естрадобоязнь були вимушені відмовлятись від концертної діяльності, і лише небагато піаністів, всупереч моді, продовжували ставити на пульт ноти під час концертних виступів (Люньо, Лешетицький).

В останні десятиліття XIX ст. публічне виконання напам'ять стало естетичною нормою, і тому, можливо, інтерес до проблем музичної пам'яті помітно виріс.

Однак навіть у той час, коли виконавська практика остаточно і однозначно вирішила питання про концертне виконання напам'ять, багато великих музикантів, теоретиків продовжувало вважати це питання дискусійним. Так, у 1897 році була широко розгорнута дискусія у пресі, чи є обов'язковим й загальним виконання напам'ять. Аналогічною була дискусія 1907 року. Проблеми музичної пам'яті вирішувались у численних спеціальних дослідженнях психологів, неврологів [4; 11].

Повчальними і досі актуальними лишаються методичні положення Ізідора Філіппа, видатного професора Паризької консерваторії з його «Роздумів про фортепіанне мистецтво», де він висловлює свої погляди на систему роботи піаніста. Педагогіку І. Філіппа характеризує прагнення організовувати підготовчий період, вивчення напам'ять і саме виконання на основі раціонального розрахунку, усвідомленої роботи над майстерністю, вивчення логічних законів структури твору [14].

«Ніколи не слід задовольнятися механічним зусиллям, яке виключає думку, – говорить І. Філіпп. Передусім треба ясно уявляти, до чого ти прагнеш» [14, с. 347].

Книга Ліліас Маккіннон «Гра напам'ять», що вийшла в 1938 році, викликала захоплені відгуки видатних музикантів і психологів.

Ім'я Ліліас Маккіннон, учениці відомого англійського фортепіанного педагога, композитора і методиста Тобіаса Маттея, мало велику популярність у 30-ті роки XX століття. По закінченню Королівської академії музики в Лондоні Л. Маккіннон багато концертувала, займалась педагогічною діяльністю. Робота «Гра напам'ять» – друга її робота, присвячена проблемам пам'яті. В результаті роздумів і пошуків Л. Маккіннон дійшла висновку, що перед виконавцем стоїть не одна, а дві, у найвищому ступені, проблеми.

Л. Маккіннон виділяє два завдання роботи над твором: одне – це підготовка до виконання, власне – робота над твором, і друге – виконання як таке. Л. Маккіннон дійшла висновку, що обидва завдання є сферою двох родів діяльності – свідомої та підсвідомої [4, с. 38].

Свідомість відповідає за першу, підготовчу частину роботи – розучування твору, підсвідомість – за виконання. Тому так важливо не дозволяти на етапі ознайомлення з твором, його вивченні, детальному опрацюванні кожної дрібнички – фальшивих нот, аплікатурних неточностей, вільних штрихів, неправильно спрямованих рухів. Все це осідає у підсвідомості; нікуди не зникає, а у відповідальний момент гри на сцені при хвилюванні може проявитися і завадити виконанню.

Музичні педагоги часто чують від дітей, що вони ніколи не помилялися у тому чи іншому місці, а під час академічного виступу нізвідки взялися помилки.

Але це не випадковість, а гра підсвідомості. Правильний підхід у заняттях сприяє укріпленню віри у пам'ять – віри, яка допоможе відкрити шлях виконавцю на сцену.

«Чудова, унікальна робота, що надасть неоціненну допомогу кожному музиканту, який бажає вирішити проблему осмисленого запам'ятовування», – писали автору відомі піаністи Розіна і Йосиф Левіни. Альфред Корто особисто підкреслив практичну цінність роботи. Глибоко зацікавився методом Л. Маккіннон відомий німецький піаніст Вальтер Ґізекінґ [10, с. 201].

У вивченні творів напам'ять велике значення має наявність слухової уяви – як одного із основних компонентів музичного слуху.

Розвиток слухової сфери для учнів-піаністів має особливе значення. Цілком можливе і, на жаль, дуже поширене суто рухове запам'ятовування музики.

Німецький педагог і музичний діяч К. Мартінсен протиставляв поширеному способу навчання гри на фортепіано «від моторики до звучання» єдино правильний – від слухового уявлення через моторику до звучання [13, с. 73].

Активний розвиток здатності до слухових уявлень, опора на слухову сферу у формуванні фортепіанних вмінь і навичок – один з основних принципів сучасної фортепіанної педагогіки [2, с. 82].

Здавалось, якщо дитина має активний слух, добре співає, малює, тобто це творча дитина, то їй набагато легше швидше впоратися з вивченням творів напам'ять. Але це не зовсім так.

Якщо учень погано читає з листа, складно розбирає твір, вивчення відкладається на невизначений термін. Дитина щоразу заново читає і шукає кожну ноту, а потім, коли все знайдено, обмірковано, нібито грається напам'ять, гра нагадує процес друкування на клавіатурі комп'ютера; про вільне, музичне виконання не йдеться.

З власного досвіду можна зазначити, що діти, які грають велику кількість творів, а це учні ліцейного класу з поглибленим вивченням профілюючих дисциплін, які грають подвійні програми, до того ж складних творів, – набагато швидше за інших вивчають тексти напам'ять. Вони звикли працювати систематично, наполегливо і терпляче, так би мовити на результат, користуючись аплікатурними, технічними формулами, розуміючи фразування і динаміку. «Це дає можливість осмислено працювати, самостійно уточнювати й упорядковувати тканину музичного образу, закріплювати необхідні зв'язки між слухом, емоцією, знаннями та рухом» [4, с. 34].

Говорячи про властивості пам'яті, треба зазначити, що кожна особистість відрізняється як за її якостями, так і за її силою.

Пам’ять молодості надзвичайно сприятлива. Навіть маленькі діти можуть повторити напам’ять цілі сторінки з книг, при цьому навіть повністю не розуміючи зміст тексту. Така пам’ять поступово слабшає з розвитком інтелекту. Сила пам’яті залежить від звички вчити, постійно працювати. Не можна забувати, що для збереження молодості мозку, як і для молодості та еластичності м’язів, потрібні постійні вправи [9, с. 69].

Інколи, коли дивовижна сприйнятливість юності минає, на зміну їй з’являється сила значно більш корисна і надійна – вибіркова пам’ять зрілості [9, с. 72].

Музичної пам’яті, як якогось особливого виду пам’яті не існує. Те, що зазвичай розуміють під музичною пам’яттю, насправді, є співпрацею різних видів пам’яті, якими володіє людина. Це пам’ять вуха (слухова), ока (зорова), дотику (тактильна), руху (м’язова або моторна). Досвідчений музикант, зазвичай, користується усіма видами пам’яті.

Два типи пам’яті фізично невід’ємні: це тактильна і моторна. Але при заучуванні напам’ять повинні співпрацювати принаймні три типи – тактильна, моторна і слухова. Зорова пам’ять зазвичай пов’язана з формуванням звичок, необхідних будь-якому виконавцю.

Г. Костюк виділяє три види пам’яті: слухову, яка є основою успішної роботи в будь-якій галузі музичного мистецтва, логічну – пов’язану з розумінням змісту твору і рухову – вкрай важливу для виконавця-інструменталіста [5, с. 58].

Іноді один вид пам’яті, який переважає, сковує розвиток інших. Часто, особливо у рухово-здібних дітей, запам’ятовують, насамперед і головним чином – пальці. У результаті учень опиняється у безпорадному стані, якщо на сцені трапляється несподівана ситуація. Особливо добре розумієш що таке музична пам’ять, коли потрібно терміново, дуже швидко вивчити новий твір. Діти, як правило, затягують цей процес на невизначений термін, довго знайомляться з текстом, особливо, якщо він складний візуально (велика кількість нот, затримані ноти, широкі арпеджіо та велика кількість акордів, або довгі смуги гамоподібних пасажів, заплутана аплікатура, велика кількість сторінок). З іншого боку, діти важко сприймають немелодійне звучання, особливо, якщо у них слабке читання з аркуша і розбір відбувається по одній ноті.

Візьмемо для прикладу «Юнацький етюд» №1 до мажор Ф. Ліста. Це складний технічний твір навіть для розвинених учнів. Проте він має доволі прозору фактуру. При ознайомленні з етюдом, до його прочитання учнем, треба звернути увагу на добре знайомі технічні формули: ходи по $Д_7$, акорди $Т_{5/3}$, $ЗМ_7$, зламані

октави, тощо. Далі треба приділити увагу тим місцям, скажімо так, «зачіпкам», які можуть завадити якісному виконанню. Складними в етюді є місця переходів із однієї фрази в іншу, так би мовити тактів кріплення; вони міцно пов'язані з аплікатурою, отже, з тактильною пам'яттю. Звісно, кожен піаніст знаходить власні складні місця, але викладач повинен на свій розсуд виявити їх, вказати на них дитині, навчити їх зрозуміти і опанувати.

Перш за все, вчитель повинен бути зразком і дуже добре володіти виконанням, бачити всі можливі труднощі, розуміти, до того ж, особливості ігрового апарату учня. Він має зіграти декілька разів твір, щоб у учня складалася цілісна картинка, і лише потім починати ознайомлення, прочитання з листа.

Треба зазначити, що невеликий відсоток дітей здатні працювати зосереджено тривалий час, особливо при вивченні напам'ять. На допомогу прийдуть асоціативні прив'язки, образи. Важливою складовою у запам'ятовуванні є правильно підібрана аплікатура. Не завжди вона є зручною, можуть бути варіанти в різних редакціях. Взагалі учень повинен чітко усвідомлювати, що аплікатура – не абстрактні номери, а точне місце пальців на клавіатурі, вона повинна бути розумною і сталою.

Якщо всі складові враховані, підключена воля і сконцентрована увага, процес вивчення твору йде активно і достатньо швидко. Педагогічна практика підкріплює це положення.

Відомо, що технічні заліки в школах відбуваються за навчальною програмою. Окрім цього щорічно у першому півріччі, у жовтні місяці, проходить технічний конкурс, де по класах надаються три обов'язкові етюди, з них викладач вибирає два, на свій розсуд.

Ознайомлення, прочитання, розбір відбувається з двома ученицями паралельно. Діти працьовиті, дисципліновані, дуже відповідальні. Через 3–4 уроки вони знали текст етюдів напам'ять. Це учні третього класу. У той самий період часу в інших класах відбувся лише розбір перших двох-трьох рядків, навіть не всього тексту. Звісно, ті діти, які вивчили текст швидко і якісно, мали більше часу на детальну роботу, допоміжні вправи, фразування і динаміку, отже, грали на технічному конкурсі впевнено й вдало, «вдихаючи» в текст не лише технічні можливості, а й саме життя.

Наступним експериментом на технічному заліку замість читання з листа нової музики пропонувалося прочитати по одному рядку із трьох творів. Робиться нарізка із ксерокопій нот учнів, які вони вже знають. Лише декілька учнів, а це старші діти, впорались із завданням, упізнали текст. Це означає, що вивчення напам'ять було поверхневим і читання з листа залишає бажати кращого.

Виконання музичного твору, так само, як і мова – набуті навички, а не вроджені. Цими навичками потрібно свідомо оволодіти. Свідома увага наразі може приділятися лише одному предмету; підсвідомість – одночасно керує нескінченною кількістю операцій.

Наведемо приклад із власного досвіду. Так, раніше, коли збірників було не так багато, а ксерокопії ще не існувало, деякі викладачі робили позначки прямо в нотах. Зараз пропоную «чисті» збірники нот або обкреслені в певних місцях, з позначками. Дивно, але два учні, розбираючи й вивчаючи однакові твори напам'ять, у підсвідомості тримають обкреслені такти, як складні, як місця-зачіпки. Програвання, запам'ятовування тексту не повинно містити неподоланих помилок, вони не зникають, осідають у підсвідомості і у відповідальний момент виступу на сцені можуть зашкодити виконавцю, принести зайві хвилювання.

Л. Маккіннон вказує на необхідність зосередженої уваги на початковому етапі роботи над п'єсою [12]. Учень повинен зафіксувати точні, ясні музичні уявлення. Для підсвідомої пам'яті немає нічого несуттєвого. Кожна неправильна нота, кожна помилка у прочитанні тексту, кожна зупинка реєструються. Тому учень повинен працювати дуже зосереджено до тих пір, поки не будуть натреновані необхідні навички. І тут треба проявити максимум терпіння.

Вимога повної зосередженості до предмету, що вивчається, дисциплінує розум, виховує волю, тобто створює передумови, необхідні для якнайшвидшого оволодіння матеріалом. Проте слід враховувати, що дитину шляхом суворого примусу можна змусити лише тимчасово зайнятися нецікавою справою і сучасний вчитель знає, що такий метод навчання є безплідним. Для досягнення мети потрібні ефективні методики з урахуванням вікових психологічних особливостей.

Важливою складовою розвитку музичної пам'яті є слухання.

Слухати в музиці – не означає просто слухати, це можна робити і автоматично. Мається на увазі активне слухання, яке включає уяву і пригадування. «Активне слухання передбачає безперервне слухання вперед» (Т. Маттей).

Відомий український дослідник процесів пам'яті Г. Середа підкреслював взаємозв'язок пам'яті і уяви [9, с. 39].

Коли у пам'яті зосереджена достатня кількість уявлень про музику, можна приступити до тренування звичок. До них відносяться і емоції, які також треба відпрацювати.

Щоб виховувати та вдосконалювати музичну пам'ять, потрібні цілеспрямовані та відповідно організовані педагогічні зусилля.

Багато хто запитує: «Коли мені почати запам’ятовувати?». На це є лише одна відповідь: «Коли наступного разу сядеш грати за інструмент».

Робота над музичною п’єсою за Л. Маккіннон зводиться до трьох процесів:

1) тренування різних типів пам’яті (реєстрація уявлення);
2) тренування звичок (асоціації);
3) тренування виконавських навичок (пригадування) [12, с. 80].

Що ми запам’ятовуємо? Те, що помічаємо. Що ми помічаємо? Те, що привертає нашу увагу.

Часто виникає питання, чи потрібно спеціально вчити твір напам’ять, чи слід чекати, поки він завчиться сам собою? Численні досліди психологів свідчать про те, що воля та спрямованість на запам’ятовування сприяють успіху. Але є й інша категорія виконавців, яким притаманне мимовільне запам’ятовування. Слід зазначити, що здатність до нього проявляється в дитинстві, а потім поступово слабшає.

Жодні враження не зникають. Кожне наступне закріплює попереднє, розширює його. Заучування йде із швидкістю, яка збільшується. Свідома думка домінує при повтореннях.

Ось що говорить Л. Маккіннон про виразність і пам’ять на заняттях: «Навіщо вчити голосно фразу, яка у підсумку повинна звучати м’яко. Ніжна гра – це складна задача, яка потребує суворого контролю над руховими звичками. Пригадаємо, чи завжди ми вимогливі в цьому, чи не прибережемо це «на потім», так звані «відтінки»» [12, с. 83].

Виразна гра надає неоціненну допомогу пам’яті. Краще за всіх запам’ятовують слова ті актори, які зосереджуються на їх внутрішньому сенсі, пов’язуючи з ним виразність голосу та жесту. І всі ми запам’ятовуємо те, що зворушило нас емоційно. Отже, музиканти повинні при першому ж програванні будь-якої п’єси вкладати почуття в кожну ноту, яка виконується. Також музикант повинен створити необхідні умови для запам’ятовування на основі слухової пам’яті. Оскільки він втілює свої задуми у звуках, йому важливо досягти максимальної активності слуху.

Гра без нот – це не кінцевий результат, не вихід на сцену, це лише початок серйозної роботи над твором. В мене є такий термін «напам’ять, але по нотах». Це коли опановані всі деталі, тонкощі тексту, дитина вільно грає навіть у швидкому темпі напам’ять, але ноти стоять перед очима. Це корисно для збереження візуальної картинки тексту, для уточнення деталей.

Важливим фактором якості є безперервна робота, пошук, вміння прислухатися до власної гри і показу викладача, адже, як відомо, немає межі досконалості.

Підсумовуючи сказане вище, можна зробити висновок, що для досягнення швидкого та правильного запам'ятовування твору необхідним є грамотний, суворо обміркований процес його вивчення. Завдання викладачів – допомогти учням гідно впоратися з цим процесом, допомогти уникнути багатьох помилок і знайти найкоротший та найефективніший шлях до успіху.

Список використаних джерел

1. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано. Львів: ЛДМА, 2001. 244 с.
2. До питання про психологію дитячої музичної творчості. *Музика в школі.* Київ: Музична Україна», 1977. 280 с.
3. Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: Навч. посібник. Тернопіль: СМП «Астон», 1998. 300 с.
4. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Збірник статей. Київ: Музична Україна, 1981. С. 29–40.
5. Психологія. Підручник для педагогічних вузів. За ред. Костюка Г. Київ: Вища школа, 2005. 424 с
6. Психологія: Підручник для студ. вуз. /За ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2000. 558 с.
7. Психологія творчості: навч. посібник / Н. А. Карпенко. Львів: ЛьвДУВС, 2016.156 с
8. Середа Г. К., Файер А. Д. Взаємовплив попередньої та наступної дії і продуктивність мимовільного короткочасного запам'ятовування матеріалу. *Вісник Харківського університету.* 1974. Вип. 7. № 103. Психологія.
9. Середа Г. К. Про новий підхід до розуміння психологічної природи пам'яті. Вісн. Харків. ун-ту. 1973. Вип. 6. № 91. Психологія
10. Сіненко О. Історія зарубіжної музики. Київ: Клавір. 2017. 300 с.
11. Уланова С. І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: Від античності до початку XIX ст. Київ: Знання України, 2002. 326 с.
12. MacKinnon Lilias. Music by Heart. Greenwood Press, Music.1981. 141 p.
13. Martienssen Carl Adolf. Die individuelle Klaviertechnik. Verlag: Leipzig, Breitkopf & Härtel., 1930.270 p.
14. Philipp I. Reflexion sur L'Art du piano, 420 p.

ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВЕ ФОРТЕПІАНО У ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Павленко О. М., Нікуленко А. П.

У статті проаналізовано теоретичні та методичні аспекти викладання фортепіанного джазу у системі початкового фортепіанного навчання. Визначено причини, що негативно впливають на опанування мистецтвом джазу у закладах початкової мистецької освіти музичного спрямування у процесі навчання гри на фортепіано. У статті здійснено аналіз програм та методичних розробок, які присвячені фортепіанному джазовому виконавству початкової мистецької освітньої ланки, їх позитивні сторони та недоліки.
Ключові слова: *естрадно-джазове фортепіано, джазове виконавство, початкове фортепіанне навчання.*

Сучасний обмін музичними культурами, засвоєння нового музичного матеріалу, його можлива модифікація на основі різних національних традицій стали характерними ознаками дії системи міжкультурної комунікації в музичному мистецтві XX–XXI століть. Широке поширення та велика популярність джазового мистецтва сприяли процесу «музичної глобалізації» світового культурного простору.

Джаз – важливий пласт світової музичної культури. У процесі становлення і розвитку джазу фортепіано відіграло визначну роль. Завдяки талановитим піаністам, їхнім імпровізаціям, пошукам нових можливостей та шляхів використання, цей інструмент у джазовому мистецтві став незамінним. Збагачуючи стильові напрямки фортепіанної музики, джаз відкриває нові перспективи для музикантів-виконавців, вчителів та здобувачів освіти.

Сучасна педагогічна наука має досягнення у вивченні проблеми виховання молоді засобами естрадно-джазової культури. У науково-педагогічній літературі є значні напрацювання з проблем виникнення і становлення джазу (К. Берендт, Д. Коллієр, Ю. Панасьє, В. Полянський, У. Сарджент та ін.); історії жанрово-стильової палітри джазу (В. Дряпіка, Т. Полянський, В. Олендарьов та ін.); особливостей функціонування джазу у музичній культурі України (В. Романко); джазового виконавства та імпровізації (Б. Брилін, Н. Лагодюк, О. Павленко, Н. Попович, О. Хижко та ін.).

Мета статті – висвітлити особливості навчання естрадно-джазовому фортепіано у закладах початкової мистецької освіти.

Навчання гри на фортепіано є важливою складовою музично-інструментальної підготовки учнів у закладах початкової мистецької освіти, під час якої відбувається художньо-естетичний розвиток особистості, її творчих здібностей, формується музично-виконавська компетентність. Одним із пріоритетних напрямів фортепіанної підготовки також є оволодіння різноманітним за жанром та стилем художнім репертуаром, зокрема, вивчення фортепіанних джазових творів.

Відомо, що джаз на початку 20-х років XX століття був тепло зустрінутий музичною фортепіанною спільнотою. Джазове фортепіанне мистецтво, як нове та яскраве явище у вітчизняному та зарубіжному виконавстві, викликало зацікавленість у професійній та аматорській музичній аудиторії. Джазовий піанізм до середини минулого сторіччя стає цілком рівноправним компонентом загальної фортепіанної культури. Поступово джазове фортепіанне мистецтво стає об'єктом наукового осмислення мистецтвознавців, музикантів-педагогів. Також стає актуальним питання про можливість викладання фортепіанного джазового мистецтва в межах традиційної початкової фортепіанної освіти, а саме в початкових спеціалізованих мистецьких освітніх закладах. Варто зазначити, що дитячі та юнацькі джазові конкурси та фестивалі, організовані наприкінці століття, стали «свіжим повітрям» для вітчизняного фортепіанного руху.

Актуалізація джазу у мистецькому середовищі сприяла тому, що у закладах початкової мистецької освіти почали відкривати естрадно-джазові відділення. Це пов'язано з початком організації спеціальної естрадно-джазової освіти, а саме відкриття естрадних відділень у державних музичних школах Києва (1974), Одеси (1982, 1989), Школи естрадного та джазового мистецтв Дніпровського району м. Києва (2001), Київської дитячої академії мистецтв (вищий мистецький коледж) М. Чембержі тощо. Поряд із цим у XXI ст. відкриваються приватні заклади естрадно-джазового мистецтва: Школа Блюзу і Джазу (м. Київ), Школа естрадного мистецтва «Джем» (м. Чернівці), Продюсерський центр «Paradis» (м. Київ), «Літня Джазова Школа з Reikartz» (м. Львів), Дитяча школа естрадного мистецтва продюсерського центру «Karpation» (м. Львів), школи естетичного виховання [3].

Варто зазначити, що однією із найвідоміших на даний час є Школа естрадного та джазового мистецтв Дніпровського району м. Києва. Цей освітній заклад консолідує в своїй сфері кращі сили української естради та джазу, розвиває, пропагує та досліджує основні тенденції вітчизняного естрадного та джазового музикування загалом та джазового фортепіанного виконавства зокрема. У освітньому процесі школи поєднуються принципи академічного та естрадно-джазового музикування.

Отже, ми можемо констатувати, що сьогодні у закладах початкової мистецької освіти, які мають естрадно-джазове спрямування або естрадно-джазові фортепіанні відділення, склалася певна система початкового фортепіанного джазового навчання.

Підготовка учнів до вивчення основ джазової гри на фортепіано активізує процес науково-методичного пошуку та призводить до створення освітніх програм, авторських методичних розробок. Наприклад, методичні рекомендації до курсу «Музичний інструмент фортепіано естрадно-джазового спрямування» для початкової мистецької освіти створені на основі багаторічної викладацької практики викладачів-методистів Київської музичної школи № 1 ім. К. Г. Стеценка А. А. Саратської та Л. М. Ковальової. Навчання базується на Типовій освітній програмі з дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» (2019 р.) та розраховане на здобувачів освіти, які не мають початкових навичок [1].

Укладачі пропонують для успішного навчання джазу у фортепіанному класі вирішити такі актуальні задачі: ознайомлення учня з фортепіанною джазовою музикою на заняттях в класі та під час позакласних заходів; інтенсифікація початкового теоретичного етапу навчання юного піаніста, в першу чергу знайомства з особливостями прочитання джазових нотних текстів, вивчення дводольності, тридольності та більш складних музично-ритмічних побудов, які використовуються в джазі; знайомство з різними джазовими стилями; опанування учнем естрадного та джазового репертуару, зумовленого його віковими та виконавськими можливостями [1, с. 5].

Зміст курсу «Музичний інструмент фортепіано естрадно-джазового спрямування» передбачає: формування початкових навичок гри на фортепіано, координації ігрових рухів для досягнення точності у виконанні завдань; розвиток навичок читання з листа нотного тексту та підбору на слух; роботу над виконавською технікою; застосування засобів музичної виразності під час виконання творів різних авторів, ознайомлення з характерними рисами музики різних епох; здатність самостійно вивчити і виконувати твори різних жанрів; формування вміння аналізувати, порівнювати та виділяти головне; формування базових знань, розуміння та свідоме застосування принципів відтворення музичних образів; прищеплення інтересу до колективного музикування; формування досвіду сценічного виступу; виховання самоконтролю, наполегливості для досягнення цілей [1, с. 5].

Потрібно констатувати, що поступово налагоджується видавництво джазових нотних збірників та хрестоматій для фортепіано, що є важливим аспектом у розширенні педагогічного репертуару для учнів закладів початкової мистецької

освіти: «Граємо джаз. Твори українських композиторів для фортепіано» (1990); Журавицький В. «Добрий приятель свінг. 10 дитячих п'єс для одного та двох фортепіано» (1998); Лагодюк Н. Школа джазового виконавства (2002); Сасько Г. «Граємо джаз!» (2002); Саратський О. «Цвіте терен-1. Джазові обробки українських народних пісень для фортепіано» (2002); Жульєва Л. «Популярні зарубіжні мелодії» (2004); Лагодюк Н. «Джазові етюди з імпровізацією» (2005); Іваненко Л. «Імпровізуємо блюз (вправи та етюди)» (2007); Лагодюк Н. «Збірка п'єс для дітей «Веселий джаз»» (2009); Лагодюк Н. «Джазові фортепіанні ансамблі» (2010); Шмітц М. «Джаз Парнас: етюди для фортепіано» (2011); Ніфонтов В. «Джаз. Обробки українських мелодій та імпровізації для фортепіано» (2012); Пітерсон О. «Джазові зошити 1–3» (2014); Дворжак М. «Джазові етюди для фортепіано» (2016); Лагодюк Н. «Збірка джазових п'єс для фортепіано «Маленький джазмен»» (2016); Полянський В. «Пори року. 12 п'єс для фортепіано в джазових тонах» (2020).

Звернемо увагу на підручник «Школа джазового виконавства для фортепіано» Лагодюк Н. Г. [2], відомої в Україні та за її межами педагогині, композиторки та виконавиці. У творчості композиторки органічно поєднується класичний джаз, фольклор, естрада, що створює її неповторний індивідуальний стиль. Підручник розрахований на учнів початкових мистецьких освітніх закладів. Він складається з трьох основних розділів (ознайомлення з клавіатурою та вільне володіння нею; технічні особливості виконання; ритмічні та виконавські особливості різних стилів) та п'єс. Кожен розділ містить декілька вправ та етюдів для закріплення матеріалу, пояснення та рекомендації до їх виконання. Варто зазначити, що підручник «Школа джазового виконавства для фортепіано» повністю побудований на авторському музичному матеріалі за новою прогресивною методикою викладання. У ньому розкриваються секрети швидкого опанування навичками гри в різних джазових стилях.

Зважаючи на значні досягнення у вивченні основ джазової гри на фортепіано у закладах початкової мистецької освіти музичного спрямування, треба констатувати, що питання вивчення джазової фортепіанної стилістики залишається відкритим.

Також навчання учнів основам фортепіанного джазового мистецтва в початковій мистецькій освітній ланці зараз може вважатися обмеженим через ряд об'єктивних причин, що стримують розвиток джазового фортепіанного напряму. Серед них можна виокремити такі:

– неготовність вчителів до викладання фортепіанних джазових творів внаслідок відсутності спеціальних знань з стилістики фортепіанного джазу, різнохарактерних авторських методичних принципів викладання, неоднорідності теоретичної та практичної бази викладання у цій галузі;

– вузькість та недостатня розробленість теоретико-методичних матеріалів з джазової фортепіанної стилістики та методики викладання фортепіанного джазу;

– невирішена проблема адаптації фортепіанних джазових творів для дітей різних вікових груп;

– різні методичні засади викладання фортепіанної класичної музики та фортепіанного джазу;

– складність у викладанні джазового матеріалу внаслідок його внутрішнього стильового різноманіття;

– статус джазу, як імпровізаційної музики, що впливає на вивчення фортепіанного джазового нотного матеріалу.

Усе це створює певні складнощі у викладанні фортепіанного джазу не тільки у вчителів-піаністів класичної традиції, а й у вчителів джазового спрямування. Роз'єднаність підходів класичної та джазової фортепіанних шкіл також не може сприяти ефективному розвитку джазової фортепіанної освіти.

Таким чином, на нашу думку, для успішної реалізації концепції навчання джазу у фортепіанному класі необхідно вирішити наступні актуальні завдання:

1. Ознайомлення учнів з фортепіанною джазовою музикою на уроках, факультативних заняттях, а також за допомогою позакласних заходів (відвідування джазових концертів, фестивалів, конкурсів, лекцій, перегляд відеоматеріалів тощо).

2. Інтенсифікація початкового теоретичного етапу навчання юного піаніста, пов'язаного з вивченням музично-теоретичних основ (джазова музична абетка). Вчителю необхідно організувати поглиблене (адаптоване для дитячого сприймання) вивчення особливостей джазових нотних текстів (тривалості нот з точками, збільшення нотних тривалостей з використанням ліг тощо); дводольності та тридольності; найбільш складних музично-ритмічних побудов, що використовуються в джазі.

3. Опанування різних джазових стилів, що передбачає вивчення внутрішньостильових джазових фортепіанних течій та виконавської техніки (акцентування, особливості розвитку музичної побудови джазових творів, особливості фортепіанного інтонування та звуковидобування у різних джазових стильових напрямках тощо).

4. Розробка джазового педагогічного репертуару для фортепіано у співвідношенні з педагогічним репертуаром традиційного дитячого фортепіанного навчання та з урахуванням фізичних та виконавських (технічних) можливостей дітей різних вікових груп.

Отже, збагачуючи стильові напрями фортепіанної музики, джаз піднімає процес навчання гри на фортепіано на якісно новий рівень, відкриває нові перспективи для вчителів та здобувачів освіти. Вважаємо, що у зв'язку з цим назріла потреба зняти всі перешкоди для розвитку джазового спрямування у мистецькому освітньому просторі, а також розробити та впровадити наукову теоретико-методологічну концепцію опанування фортепіанного джазового стилю у закладах початкової мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Ковальова Л. М., Саратська А. А. Методичні рекомендації до навчального курсу «Музичний інструмент фортепіано естрадно-джазового спрямування». Київ: Державний науково-методичний центр змісту культурно-мистецької освіти, 2021. 19 с.
2. Лагодюк Н. Школа джазового виконавства. Київ: ПП «Репро-Графіка», 2002. 203 с.
3. Рось З. Розвиток естрадно-джазової освіти в Україні. URL: http://194.44.152.155/elib/local/3483.pdf
4. Шевченко А. С. Естрадно-джазова освіта в Україні: проблеми розвитку. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 2018. Вип. 1 (11). С. 46–53. URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/5801/1/Shevchenko.pdf

СТОРІТЕЛЛІНГ ЯК ПОШТОВХ ДО ТВОРЧОСТІ

Томашевська О. Ю.

У статті надається обґрунтування ролі педагогічного методу активного сторітеллінгу під час уроків образотворчого мистецтва у художній школі.

Ключові слова: *метод, сторітеллінг, творче сприйняття, театралізована гра, навчальний комікс, художня школа.*

Початкова мистецька освіта потребує впровадження ефективних педагогічних прийомів та методів, що дозволять викладачам забезпечити поєднання навчально-інформаційного поля з чуттєво-образним досвідом учнів. Серед них особливої уваги заслуговує використання методу сторітеллінгу (у перекладі з англійської «story» – «історія», а «telling» – «розповідати») – дієвої універсальної форми подачі навчального або мотиваційного матеріалу у вигляді захоплюючої розповіді [1]

Сторітеллінгом зацікавлені педагоги у всьому світі, оскільки пояснення матеріалу у формі розповіді історій розвиває учнівську уяву, логіку та одночасно дає поштовх до активності та творчості. «Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу у своєму духовному розвитку. Їй хочеться у слові виразити своє захоплення, свій подив перед красою світу», – писав Василь Сухомлинський, і його слова не втрачають актуальності в наш час [3].

Сторітеллінг у сучасній художній школі є формою передачі пізнавального матеріалу з одухотворенням певних мистецьких понять, законів, властивостей, які є об'єктом вивчення для учнів під час навчання. У цікавих історіях можливе тісне переплетіння дидактичної засади та виховних цілей, що водночас життєво й різнобічно впливають на дитячі розум і почуття. Окрім цього, сторітеллінг допомагає подолати перенасиченість навчального процесу мистецької школи такою інформаційною складовою, що спирається переважно на логічно-абстрактне мислення учнів. Додавання емоцій та цікавих образів, що містить у собі сторітеллінг, дозволяє збагатити навчально-інформаційне поле та забезпечити умови для якісного засвоєння учнями програмного матеріалу. Про цей факт зазначалося ще у відомий книзі італійського письменника та педагога Джанні Родарі (1920–1980) «Граматика фантазії», який вважав, що гумор та цікава форма викладання – це найкоротша відстань між найсерйознішою проблемою та свідомістю дитини [2].

Сторітеллінг за джерелом створення може бути активним або пасивним. Пасивний сторітелінг створюється зазвичай виключно педагогом й оптимально підходить для етапу пояснення нової теми. У формі розповіді викладач подає відомості з навчального матеріалу, привертає увагу учнів, забезпечує легке засвоєння дітьми нових знань.

Активний сторітеллінг створюється в тандемі з учнями і, на думку автора статті, не тільки дозволяє чуттєво забарвити та одухотворити теоретичні мистецькі поняття й наблизити їх до дитячого емоційного досвіду, а й на етапах закріплення набутих знань, навичок і вмінь забезпечити засвоєння інформації за трьома каналами: зоровим, слуховим та тактильним. Для цього педагогу, по-перше, необхідно створювати сторітеллінг таким чином, щоб візуальні наочні посібники (схеми, навчальні таблиці з теми, що розглядається під час занять) стали для розповіді своєрідними ілюстраціями**.** Поєднуючи візуальну інформацію наочних посібників з розповіддю, вчитель легко створює стійкі зв'язки в пам'яті учнів, що перешкоджають забуванню навчального матеріалу в майбутньому. По-друге, під час опрацювання навчального

матеріалу, поданого у вигляді захоплюючої розповіді, викладач має запропонувати учням такі завдання, які стануть поштовхом для творчої активності, а саме:

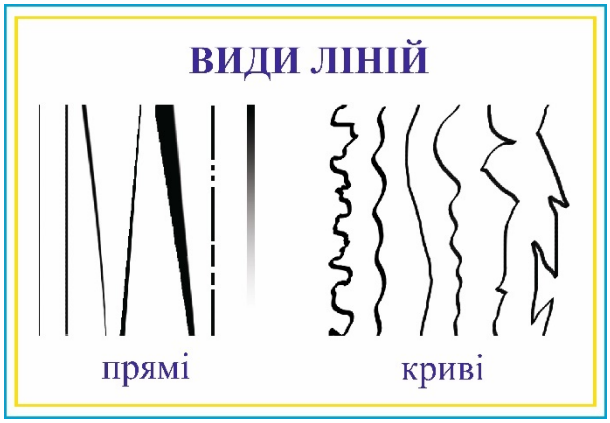
– малювання навчальних вправ, малюнків та коміксів за сюжетом сторітеллінгу;
– вигадування продовження історії у вигляді розповіді, малюнку або коміксу;
– складання власних історій та коміксів за раніше вивченими темами;
– виготовлення ляльок-персонажів розповідей;
– постановка коротеньких лялькових вистав (можливо, уривків) за сюжетами історій із мінімальною кількістю театрального антуражу, в яких головним є не кінцевий результат (постановка), а сам ігровий процес.

Наведемо приклад активного сторітеллінгу, створеного автором статті для учнів художньої школи першого року навчання елементарного підрівня.

«ДРАКОН І ХМАРИНКА»

(до теми «Лінія. Види ліній»)

Наочний посібник – таблиця «Види ліній»:



Мета: *у формі казкової історії розкрити поняття лінії як основного елементу графіки, навести приклади видів ліній та поєднати теоретичний матеріал наочного посібника з емоційною складовою сторітеллінгу, створити умови для творчості дітей, виховувати в учнів поважне ставлення один до одного під час спілкування.*

Очікуваний результат: *у пам'яті дітей поступово створюється міцний асоціативний зв'язок між поняттями «лінія», видами ліній (прямі, криві, гострі, м'які, комбіновані, тонкі, товсті, різні за тоном) та сюжетом історії.*

«Як ви вже чули, діти, лінії бувають різного характеру, товщини, тону. Якщо ми представимо їх живими істотами, то легко уявити, які цікаві історії розповідають Лінії-матусі своїм маленьким Чомучкам. Ось одна із них.

На високих скелястих горах, що довгими прямими лініями йдуть до неба, жила родина Драконів. Всі вони були вкриті гострими колючками, товстими та тонкими, і мали відповідно до зовнішності палкий та неспокійний характер. Дуже часто Дракони сварилися, билися і навіть замість привітання зранку давали один одному ляпаси.

Та серед колючої родини був найменший Дракончик, якому не подобалося гратися зі своїми родичами у жорстокі ігри та спілкуватися ляпасами. Він був іншим. Яким саме – Дракончик і сам не знав, просто душа його не сприймала зла та образ. Тому Дракончик часто ходив на самоті до високої скелі подивитися на безкрайнє небо, вкрите хвилястими розводами хмар, що заспокоювало та навіювало радісні мрії.

Одного разу він звично стояв на твердому та грубому камінні, милуючись чудовим краєвидом, та раптом побачив, що маленька м'яка пухнаста Хмаринка зачепилася за гостру верхівку гори. Сильний вітер тягнув Хмаринку вбік, а шпиляста верхівка пронизувала її навпіл, і бідолашній було дуже боляче.

Що ж робити? Як їй допомогти? Дракончик кинувся крізь каміння та колючки рослин на допомогу. Важко продирався він вище і вище, весь час ризикуючи зірватися у прірву. Але палке бажання допомогти Хмаринці зробило його сміливим і сильним, і він нарешті дістався самої височини і врятував маленьку Хмаринку.

– Дякую, мій милий рятівник! – сказала пухнаста Хмаринка і ніжно поцілувала подряпану щоку Дракончика.

– Що це було? – здивовано прошепотів Дракон. – Це так не схоже на ляпас!

– Ну що ти, – сказала Хмаринка, – ляпас з дружбою не сумісні. Це – поцілунок вдячності моєму найкращому другові. Ти ж будеш моїм другом?

– Так! З радістю! Давай дружити! Я так давно мріяв про справжнього друга, – вигукнув Дракончик.

З того часу Дракончик і Хмаринка старалися ніколи не розлучатися. Вони зранку до вечора гралися на гірських схилах, вкритих камінням та в'юнками, розповідали один одному казки та вигадували все нові й нові захопливі ігри.

Якось під час однієї рухливої гри трапилася неприємна пригода: Дракончик, бігаючи по каменях, послизнувся і почав падати з гори. На цей раз Хмаринка миттєво перетворилася на м'яку подушку і затримала падіння друга. Вона так хвилювалася, що навіть зробила неймовірне – підняла Дракончика і перенесла його над прірвою до безпечного місця.

– Тепер ми квити – рятівник рятує рятівника! Ох, і здорово! – сміявся Дракончик.

І ніжний сміх маленької пухнастої Хмаринки злітав у відповідь з високого неба».

Задля творчого опанування навчального матеріалу сторітеллінгу викладач може запропонувати наступні завдання для учнів:

– Уявіть, що Дракон і Хмаринка не знайомі. Як би ви описали їхнього майбутнього найкращого друга? Якого друга ви б хотіли мати?

– Намалюйте за допомогою ліній (лінійні вправи):

а) скелі, каміння, колючки, місце де жили Дракони;

б) пухнасту Хмаринку;

в) друзів, що граються на схилах гір.

Порівняйте малюнки. Поясніть, які лінії бувають за характером?

– Придумайте продовження цієї історії. Намалюйте за допомогою ліній різного характеру власні сюжети у вигляді коміксу.

Отже, сторітеллінг – це методичний прийом, що здатний поєднати теоретичний навчальний матеріал з образно-емоційною складовою його сприйняття учнями. Поєднуючи візуальну інформацію навчальних наочних посібників з сюжетом пізнавальної історії, вчитель художньої школи має змогу створювати ефективні умови для міцного засвоєння учнями навчального матеріалу та формуванню відповідних мистецьких компетентностей. Сторітеллінг може використовуватися на всіх етапах навчання та трансформуватися за потребою у інші творчі форми (наприклад, у форму театралізованої гри або навчального коміксу).

Список використаних джерел

1. URL: https://naurok.com.ua/urok-storytelling-287737.html (дата звернення: 25.04.2023).

2. Родарі Дж. Граматика фантазії, 1973.

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5 т. Т. 3. Київ. Рад. школа, 1977. 279 с.

4. Томашевська О. Ю. Дидактична казка в художній школі. *Мистецтво та Освіта.* Науково-методичний журнал №2 (80), 2016. С. 37–41.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Тянутова Л. В.

Стаття присвячена проблемі, яка актуально залишається запитом суспільства на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати ідеї, приймати неординарні рішення. Вирішенням даного завдання є застосування різних видів сучасних освітніх інноваційних технологій.
Ключові слова: *методика, виховання, інновація, вокально-педагогічна технологія, мультимедійні технології; педагогічні умови.*

Сучасний урок музичного мистецтва не можна уявити без застосування сучасних педагогічних технологій, мультимедійних і комп'ютерних засобів навчання, використання електронних музичних інструментів. Проведення уроків музичного мистецтва вирізняється творчим характером освітньої діяльності, так як музичні заняття пронизані емоціями та особистісним переживаннями. Творчий характер змісту уроків музичного мистецтва диктує відбір різноманітних методів, форм, видів музично-виконавської роботи і нових мультимедійних засобів.

У своїй діяльності ми використовуємо модель «Ротація», в якій поєднуються методи очного і дистанційного навчання. Ротація шкільної аудиторії здійснювалась за кількома видами: технологією зміни робочих зон, технології перевернутого класу; автономної групи та формування індивідуальної траєкторії. Так, у процесі впровадження даних технологій набули популярності інтерактивні методи навчання музичного мистецтва. На уроках застосовувались «круглі столи», «кейс-технології», «мозковий штурм», техніка «акваріуму», дебати, групові дискусії, броунівський рух, метод прес, займи позицію, карусель .

З метою формування ціннісного ставлення учнів творів музичного мистецтва на уроках доцільно застосовувати метод стимулювання художнього навчання, дидактична мета якого – ознайомити учнів із творчістю відомих діячів культури і мистецтва. Для цього у процесі навчання учні долучаються до уроків-концертів, лекцій-концертів. Зокрема однією із таких форм була організована лекція-концерт на тему «Видатні діячі музичного мистецтва України».

Для висвітлення діяльності видатних митців і колективів західного краю застосовувалась мультимедійна презентація в у програмі Power Point, використовувались різні демонстративні та ілюстративні засоби: аудіо-, відео-, уривки екранного мистецтва,

демонстрація відеозаписів, слайдів. У ході проведення лекції-концерту діти долучались до спільного аналізу творчості митців, їх творів, обирали важливі аргументи про цінність їх творчості.

Оптимізація обговорення проводилась методом міжгрупового діалогу, коли учнівська група розподілялась на дискусійні підгрупи»: «групу дзижчання» і «групу розв'язку». Групи працювали окремо, знаходили оптимальну позицію, повідомляли її іншим учасниками діалогу. Так результатом обговорення лекції став висновок і зроблений лепбук про Миколу Леонтовича, що «музична культура Поділля є мультинаціональною, колоритною, відрізняється від інших регіонів, має свої традиції. Поділля має пишатися своїми митцями: композиторами, співаками, артистами, виконавцями. Такі інтерактивні методи навчання значно підвищили пізнавальну мотивацію до навчання і активність учнів на уроках музичного мистецтва.

Учням середнього шкільного віку подобається працювати в інтерактивній групі «Карусель». У такий спосіб діти обговорюють правильність своїх думок і рішень (який інструмент виконує музичний твір, який жанр твору тощо). Методика проведення наступна: учні утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. У внутрішньому колі діти сидять нерухомо, у зовнішньому колі учні через одного з інтервалом в 30 секунд змінюються. За цей час вони встигають обговорити кілька питань і стараються переконати у своїй правоті інших. Метод «Броунівський рух» передбачає, що учні можуть вільно рухатися по всьому класу задля збору необхідної інформації. Подобається школярам також технологія «Акваріуму», коли кілька дітей знаходяться в колі і один одному задає питання, інші займають позицію спостерігачів. Практичного застосування набула інтерактивна технологія «Дерево рішень». Методика її реалізації на уроках музичного мистецтва полягає в тому, що клас поділяється на 3 або 4 групи, в яких налічується однакова кількість учнів. Кожна утворена група обговорює питання, які ставить вчитель і свою позицію записує на своєму «дереві» (аркуш, дошка), далі групи обмінюються місцями і дописують на цих «деревах» свої ідеї. Вже готові рішення команди презентують на розсуд спільної аудиторії. У своїй діяльності часто використовуємо інтерактивну методику «Займи позицію», коли повідомляємо учням певне твердження (до прикладу, «послідовність звуків вгору або вниз»…), а вони повинні підійти до дошки (або зробити запис на плакаті) зі словом «так» або ж «ні». Учні, окрім того, щоб написати стверджувальні або заперечні відповіді, повинні їх обґрунтувати.

Окрім колективних форм навчання на уроках музичного мистецтва з метою реалізації особистісно орієнтованого підходу методично доцільним є застосування роботи в малих групах, яка виступає методом планування індивідуалізованого нав-

чання. У таких групах необхідно працювати за умови врахування успішності школярів, або опрацювання окремих навчальних питань. Під час опитування доцільно застосовувати метод «Мікрофон», суть якого полягає в тому, що учні дають відповіді із «уявним» мікрофоном в руках, по черзі висловлюють свою позицію. Робота в малих групах дає змогу набути комунікативних навичок, важливих для співпраці. Завдання вчителя – об'єднати учнів у невеликі групи (4–6 учнів), розподілити завдання між ними. У короткий термін групи представляють результати обговорень (5–10 хв.). За нашими спостереженнями, більшість завдань краще вирішувати з учнями в малих групах. Такий підхід сприяє формуванню в учнів уміння висловлювати свої думки, встановлювати діалог, дослухатися до кожної висловленої позиції. Дієвим на уроках музичного мистецтва можна вважати застосування різних інноваційних методів та методичних прийомів:

– **ейдетики** – методичного прийму розвитку пам'яті через образне і асоціативне мислення. Методика ґрунтується на запам'ятовуванні інформації за допомогою зорових вражень, які допомагають утримувати і відтворювати в деталях образ сприйнятого раніше предмета або явища (завдання – з літер створити казкових героїв, з тривалостей нот намалювати тварин, рослин, квіти, тощо);

– **лепбуку** – саморобної інтерактивної папки з рухомими елементами – кишеньками, віконечками, вклейками-гармошками. Він є своєрідним портфоліо з теми. У початкових класах це були теми про музичні інструменти, нотну грамоту, палітру кольорів, театр;

– **скрайбінг** – метод розповіді або пояснення, що супроводжується графічною ілюстрацією головного змісту сказаного. Його головною метою є допомога краще оволодіти змістом й запам'ятати новий матеріал через використання візуалізації;

– **бриколаж** – створення чогось принципово нового із підручних побутових матеріалів, які зазвичай мають інше призначення, тобто створення чогось нового з уже існуючого (у музиці – гра на ложках, стаканчиках, гребінцях із застосуванням тілесної перкусії, боді-перкашн);

– **плейкаст** – різновид електронної тематичної листівки з аудіо-, відео та візуальним ефектом .

Технологія розвитку креативного мислення здійснюється через цілеспрямо-ване проектування творчої діяльності учнів. У процесі опрацювання вивченого матеріалу ми пропонували варіанти запитань: «що є зайвим?» або «віднайди помилку». Учням надається ланцюжок тематичних музичних творів, до прикладу: «Весняний хоровод», «Осінній сум», «Зимові настрої» у співвіднесенні з трьома музичними творами, які за образно-емоційним наповненням відповідають даній групі.

Для розвитку творчого мислення учням пропонується серія малюнків «Музичні знаки», серед яких знаходяться приховані «дорожні знаки», – зображення-символи. Завдання учнів – віднайти зайві (немузичні). Наприклад, серед «Танців» знайти зайве (танго, колискова, жига, буре, гопак, мазурка) або ж серед «Жанрів живопису» – вказати непотрібне (портрет, корабель, натюрморт, собор, пейзаж).

В моїй практиці широкого застосування набули ігрові технології навчання. На уроках з молодшими школярами найбільш ефективним методом навчання є дидактична казка, яка слугує засобом емоційно-образного підсилення пізнавальних інтересів учнів. У таких казках головним є не сюжет, а одухотворення окремих дійових осіб, фактів, властивостей, мистецьких засобів виразності. На своїх заняттях ми створювали дидактичні казки до різних тем уроків. Часто діти долучалися до створення казок, вдавалися до розповідей власних цікавих історій. Наприклад, учням сподобалася казка про «Трьох китів», «Дружну родину «Веселі нотки», «Двох сестричок – Паузу Ноту», «Неслухняних музичних друзів – Штрихів», «Подорожі в країну Танців» та інші.

Для широкого застосування часто застосовуємо такий ігровий метод навчання, як квест-турнір. Методика проведення турніру має на меті перевірити якість знань, умінь і навичок. У досить короткий термін згідно визначених «станцій», учні проходять квест. Проходження кожної станції передбачає виконання певних інтелектуальних, музично-виконавських і творчих завдань. Так на одній із «станцій» учні повинні були виконати пісню, на іншій вгадати мелодію, ще на іншій – дати правильну відповідь на питання тощо. Результати своїх відповідей учні передають вчителеві – організатору квест-турніру через мобільні засоби зв’язку: мобільні додатки (Viber, WhatsApp), соціальні мережі (Facebook, Instagram, Telegram). У квесті можуть брати участь різні класи однієї паралелі, що надає грі дух суперництва. Також квест може організований для індивідуальної участі.

Отже, гра може робити шкільні уроки цікавими, захоплюючими, такими, що запам’ятовуються. З метою формування творчих здібностей учнів на уроках музичного мистецтва застосовується метод імітаційної діяльності у формі ділової гри. У процесі вокально-хорової роботи учні долучаються до імітації жестів диригента, в них зростає відповідальність, коли виконують роль керівника хору. У музичному навчанні учнів різних класів використовуються рольові ігри імітацій-ного характеру: «Диригенти», «Композитори», «Оркестр». Важливого значення в осягненні мистецьких образів відіграє ігровий метод драматизації – переробки музичного твору із яскраво вираженою сюжетною лінією на драматичний (з діалогом дійових осіб, з елементами акторської гри, умовним перевтіленням). У такий

спосіб в учнів формується чутливість до інтонаційних змін в голосі, емоційного тону у мовленні, характеру (сердитого, веселого, сумного) .

У процесі вокально-хорової роботи на уроках музичного мистецтва доцільно використовувати вправи артикуляційної гімнастики В. Ємельянова, як попередні вправи для розминки лицьових м'язів, язика, розігріву голосових зв'язок: вправа з язиком (покусування кінчика язика, жування поперемінно язика бічними зубами); вправа із губами (покусування нижньої і верхньої губи, підняття верхньої губи із привідкритими верхніми зубами із виразом посмішки на обличчі; здійснення масажу обличчя; кругові колові рухи язиком; поцокування і клацання язиком; вправа «позіхання» із закритим ротом; вправа «трубочка» – досягання губами до носа, а далі до підборіддя; вправа «сміх» – виконується під час природного сміху, рукою здійснюється контроль напружених м'язів на горлі; вправа «бджола» різкі видихи; «маленький хом'ячок» надути щоки, розімкнути зуби і швидко перекочувати повітря. Кожна вправа виконується 6–8 разів.

На заняттях музичного мистецтва здійснювали під музику імітаційні танцювальні рухи вільного характеру із пластичним зображенням образів музичних творів за допомогою «рук, що розмовляють» (Е. Гріг «Метелик», В. Косенко «Дощик», К. Сен-Санс «Пташка») Вивчення музичного мистецтва в сучасній школі неможливе без застосування сучасних інформаційних технологій: е-бібліотек, е-підручників, музичних словників, відеофільмів, сучасних музичних комп'ютерних програм та мережі Інтернет, використання сучасних мобільних пристроїв. У процесі хорового співу учнів доцільно долучати до розучування вокальних партій за допомогою віртуальної програми Piano (віртуальне фортепіано). В мобільному додатку міститься фортепіанна клавіатура, диктофон і метроном. За допомогою даного мобільного додатку під час дистанційного навчання учні можуть самостійно вивчати пісні. Для вивчення двоголосся, дітям пересилався запис двох голосів – вони виконували один. Свої партії учні записували на диктофон. Так вони мали можливість самостійно оцінювати свій спів, визначати недоліки, виправляти інтонаційні та ритмічні помилки. Такий метод розучування пісень сприяє розвитку мелодичного і гармонічного слуху, самоконтролю, запам'ятовуванню інтервальних сполучень. За допомогою мобільних додатків: «Камертон», «Метроном», «Віртуальне фортепіано» учні можуть самостійно, без допомоги вчителя налаштуватись у відповідну тональність, виконувати свої партії згідно заданому темпу.

Отже, використання інноваційних технологій навчання на уроках музичного мистецтва ґрунтуються на сучасних підходах до мистецької освіти, сприяє ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учня,

дозволяє здійснювати особистісно орієнтоване навчання кожної дитини, враховувати її індивідуальність, формує прагнення здобувати знання і застосовувати їх у музичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Авдієвський А. Т. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1 (6). Київ: НПУ, 2004. С. 4–5.
2. Андрейко О. І. Педагогічні перспективи акмеформування музиканта-виконавця у вищих навчальних мистецьких закладах. *Наукові записки.* Серія педагогічні та історичні науки, № 105. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 3–10.
3. Бондаренко А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: 81 Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ПП Жовтий, 2011. Випуск 36. С. 83–87.
4. Бордюк О. М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. Київ:
5. Козлова О. Г. Педагогічна експертиза інноваційної діяльності вчителя Освіта і Управління. 1997. № 4. С. 141–144.
6. Масол. Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: https://www.geneza.ua/sites/default/files/productimages/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 25.12.2019).
7. Орлов В. Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: Збірник наукових праць /В. М. Мадзігон (гол.ред.). Київ: ТОВ. «ТОНАР», 2007. С. 33–38.
8. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. 560 с .

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

«ДУМИ МОЇ» ТАРАСА ШЕВЧЕНКА В ХОРОВІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Бутрей Д. І.

В статті висвітлюється специфіка композиторського втілення вірша «Думи мої» Тараса Шевченка в хорових творах Євгена Козака та Сидора Воробкевича в контексті порівняльно-співставного аналізу.

Ключові слова: *Т. Шевченко, Думи мої, Є. Козак, С. Воробкевич, вірш, засоби музичної виразності, хоровий твір.*

«Думи мої» – українська народна пісня, на слова Т. Г. Шевченка, в обробці українського композитора Євгена Козака.

Початково це елегія, написана орієнтовно в січні – на початку березня 1840 року як ліричний вступ до «Кобзаря» 1840 року, де твір уперше було надруковано. Поет уміщував елегію у всіх своїх збірках. Готуючи у 1859–60 роках видання своїх поезій, Шевченко зробив виправлення у примірнику «Кобзаря» 1844 року – цей текст вважається остаточним. Існує також інший вірш Т. Шевченка «Думи мої, думи мої / Ви мої єдині...», який часто плутають з обговорюваним в даній статті, позаяк у них зовсім різний контекст – перший було написано в Петербурзі орієнтовно в кінці 1839 – на початку 1840 року, саме тоді як другий – 1847 року в Орській фортеці.

І за функцією, і за змістом «Думи мої» – програмний поетичний маніфест молодого автора, котрий презентує суспільству першу поетичну збірку, а з нею – свій голос як національного поета, чию творчість адресовано національному демократичному читачеві – молодій Україні. Вже тут присутні два головні тематичні напрями, кожен із притаманною йому тональністю – героїко-історичний та рефлексивно-психологічний; має місце й характерна Шевченкова іронія. У вірші превалює мотив власного поетич-ного слова, вперше означеного як «думи», – мотив, який метафорично розкривається завдяки двом рядам образів – дітей і квітів; щодо них поет відчуває себе дбайливим батьком-плекальником. Ці два ряди образів, оформлені як апостро́фа (риторична фігура звертання) до своїх дум-дітей-квітів, складають ліричний сюжет першої з трьох композиційних частин тексту (рр. 1–27), з якої і було взято першу строфу пісні. Тут вперше в українській поезії широко розбудовано образ ліричного героя-поета, лише започаткований у попередніх поезіях Шевченка (зокрема, в елегії-епітафії «На вічну пам’ять Котляревському»). Вже у початкових рядках елегії образ поета і його віршів-дум представлено у важких, елегійно-романтичних тонах, які стрімко драматизуються. Як належить романтикові, постаті якого притаманні таїна, загадковість, поет виливає сум і жаль над своїми

рядками, спершу не вмотивовуючи цих переживань. Невдовзі вияснюється прикре зіткнення поета з чужим оточенням, у якого ці болючі думки викликають лише недобру цікавість або й насміх, – мотив людського сміху двічі повторено в перших 15 рядках. Ситуація розв'язується надією на те, що вистраждані думи знайдуть відгук у серці молодої українки.

Центральна частина твору (рр. 28–100) – ліричний монолог, де поет виповідає зміст своїх дум: це Україна, тема якої розкривається і в інтимній площині сільського кохання, і в суспільно-історичній площині загиблої козацької держави.

Третя частина, з якої взято решту слів для пісні (рр. 101–116) повертає читача до образу дум, знову оформлених як апостро́фа, закладаючи вкупі з першою частиною композиційне обрамлення всього твору. Тут обидва образи – квітів і дітей – злилися в одне багатосмислове утворення, в якому превалює образ дітей – сиріт-жебраків (поет посилає їх «попідтинню» в Україну в пошуках свого читача зі «щирим серцем» та «ласкавим словом»). Ліричний сюжет пошуків призначення власного поетичного слова завершується апостро́фою – зверненням поета до «неньки-України» з благанням привітати його думи як свою дитину. Так остаточно стверджено момент власного самоусвідомлення як поета національного [3, с. 436–438].

Водночас, на наш погляд, в сучасних умовах має місце й інше трактування. За масового виїзду українців за кордон через евакуацію чи з інших причин автор закликає наче й до них: «...в Україну ідіть діти, в нашу Україну...».

Вишукану форму романтичної елегії витримано за романсним типом пісенної інтонації. Вже перша частина твору має цілком самостійну, ритміко-інтонаційно доконану жанрову форму романсу, невідому фольклорній поезії. Фрагменти, з яких було взято матеріал для слів пісні поліритмічний – два катрени, написані 14-складовиком (із притаманним йому римуванням парних рядків).

Нашу увагу привернула хорова композиція Євгена Козака «Думи мої», написана для чотириголосного мішаного хору. Твір має куплетну форму зі вступом і закінченням, всього три куплети. Тональність твору – мі-мінор, тональність скорботи і водночас внутрішнього протесту. Чотиритактовий вступ має низхідну мелодію, що символізує заглиблення ліричного героя всередину себе, до своїх дум. Цьому протиставляється мелодична лінія на початку куплету, що нагадує широкі спокійні хвилі, що немов самі думи, виринають із глибин душі. Продовжується це вибухом у 13-му такті, в другій половині куплету, з низхідним рухом як у вступі, проте з підйомом на п'ятий щабель, що звучить не інакше як інтонація надії. І вступ, і закінчення, і кінець кожного куплету завершуються поступовим рухом від четвертого до першого щабля, що додає певного песимізму, особливо з басовим закінченням у великій октаві в останніх тактах.

Ритм твору синкопований, у розмірі 6/8 перша і третя долі мають лише восьму тривалість, і обриваючись, продовжуються чвертями. З одного боку можна назвати цей ритм завмираючим, а з іншого присутня певна невротична уривчастість. Разом ці два ритмічні чинники створюють атмосферу заглибленості і певного самокопання, однак, не позбавлених емоційності. Водночас темпове позначення від автора – Tranquillo, себто спокійно, причому з ritenuto у вступній та заключній частинах.

Вступ твору починається на піанісимо, без баса, з жіночим складом та з тенором що веде низхідну мелодію. За рахунок цього досягається прозора фактура, яка показує поступовий перехід від, ймовірно, суєтних думок до все глибших внутрішніх переживань. Після ritenuto естафету вступу в 5-му такті перехоплює соло баса в a tempo, показуючи що «точка заглиблення» досягнута, і думки, що таїлися в підсвідомості окреслилися в чітку форму.

У першому реченні, після вступу, наспів рухається по тонах тонічного тризвуку з подальшим ладовим зміщенням у домінанту. Повторена двічі фраза утворює своєрідну звуковисотну й емоційну хвилю, що спрямовує рух до кульмінації [1, с. 80]. Початок у басів з хвилеподібною інтонацією протягом речення, останній такт якого вже зі вступом решти голосів – спогади спершу виринають із глибин пам’яті, а потім одне чіпляється за інше і вже наступного такту герой починає задаватися питаннями. Ту саму тему в наступному проведенні з 9-го такту віддано жіночій партії з контрапунктом тенорів темою зі вступу. Бас відходить на задній план переходячи в тонічний органний пункт на mormorando, в 11-му такті підхоплюючи тенора низхідним ходом, що переростає у власну тему, що звучить дуже насичено в низькому регістрі. Кінець речення у 12-му такті на тоніці з плагальним зворотом у тенорів та альтів, однак він не дає відчуття завершення, а є мовби основою для вибухового вступу у наступному періоді.

У другому реченні (також двічі повторена фраза) переважає спадний (від кульмінації) пощабельний рух, що також посилює провідний настрій пісні. Укладаючи мелодію, автор підсвідомо скористався однією з довершених класичних структур, заснованою на принципі: запитання (перша фраза, «чом вас вітер не розвіяв») відпо-відь (друга фраза, «в степу як пилину»). Тим самим він чудово відтворив специфічну особливість поетичного тексту, в якому спершу постає ряд запитань, а вже потім з’являються відповіді на ці запитання (йдеться не про цілий Шевченків вірш, а про ті три строфи, що увійшли в пісню). Скорботність звучання у поєднанні з суворою зо-середженістю щонайкраще відбиває почуття туги й пекучого жалю за чимось далеким і дорогим… [1, с. 80]. Починається друга частина з вибухового мажорного акорду (VI ст.) у 13-му такті на forte у широкому розташуванні, альт проводить свою, дуже насичену мелодійну тему, в наступному такті естафету перехоплює бас, а в наступному – всі

голоси зосереджуються на основній мелодії. Йде розвиток на crescendo до кінця речення, що закінчується з тим же прагненням до вибуху, що і перший період, але в меншій мірі, в плагальному звороті тепер бере участь лише тенор (хоч і з висхідним мотивом) герою чи то не вистачає сил, чи то він говорить ніжніше (залежить від куплету). Переважно в другому періоді супроводжуючу участь беруть низькі голоси, що для слухача стає зрозумілим лише з кульмінацією у баса.

Після цього закінчення куплету, але вже без зворотів у останньому такті – лише дві рівні чверті з крапками, що дає відчуття підсумку та завершеності [2].

У нотному тексті в закінченні твору немає змін порівняно зі вступом, за винятком низхідного ходу баса, що ставить остаточну крапку у всьому творі.

Інший приклад музичної інтерпретації вірша Тараса Шевченка «Думи мої» – хорова мініатюра українського композитора першої половини XX століття Сидора Воробкевича для чоловічого складу, що принципово відрізняється від звичної пісні. Твір має тональність ре мажор, що різко контрастує з твором Є. Козака. Переважаючими тут є гармонічна та монодична (в унісонах) фактури.

Починається твір у розмірі 4/4 в темпі Andante non troppo, що означає у темпі кроку, не кваплячись. Перші 4 такти мають чіткий акордовий виклад, динаміка розвивається до mezzo forte, потім перший тенор відшаровується, співаючи в кожному такті з першої долі, в той час як решта – з кожним тактом продовжують фразу за ним починаючи з другої долі. З 13-го такту акордова фактура поновлюється, але вже у розмірі 4/4 і темпі Marciale, тобто маршовому, у динаміці forte. В 19-му такті, після ritenuto, тональність різко змінюється на однойменний ре-мінор. В 21 такті на слові «загину» автор переходить від рівних долей до пунктирного ритму четвертної з крапкою та восьмої, а в 23-му – на зміну пунктиру виникає унісон, як підсумок, що стверджує ідею трагічної невідворотності долі на повторенні слова «загину».

25-й такт починається з a tempo на mezzo forte знову в пунктирі, розвиваючись до fortissimo у 29-му такті з октавним стрибком на ля першої октави у I тенора. Автор дуже виразно виокремив фразу «а ще, може, і славу», багаторазово повторюючи її, спершу редукувавши до piano у 32–33 тактах, а потім нагнітаючи поступовим crescendo та короткими тривалостями (восьмими та шістнадцятими) вперемеш з чвертями, перед останнім «славу...» посиливши останнє повторення у 37-му такті басовим проведенням з висхідним октавним стрибком, у 38-му такті ritenuto. Останній, що починається у 39-му такті, розділ поновлює Tempo I та розмір 3/4. У 43–44-му тактах на словах «моїх діток нерозумних» для підкреслення трепетного ставлення поета до своїх дум, цю фразу було віддано солістам – першому тенору та першому басу. У 48-му такті на ritenuto дуже ніжне проведення першого тенора з підвищеним VI ступенем. Закінчується твір на

pianissimo: спершу повторенням акорду, що після цезури переходить у плагальний зворот субдомінантного квартсекстакорду.

Отже, можна зробити висновок, що поетичний твір Тараса Шевченка «Думи мої» надихнув двох відомих композиторів на створення хорових композицій пісенного характеру, але відмінних за формою та засобами музичної виразності: контраст проявляється у наповненні тональних планів, гармонічному оточенні мелодії, характері голосоведення та застосуванні темброво-образних можливостей вокально-хорової палітри. В кожному хоровому опусі виражальні можливості музичного мовлення та хорової органіки сприяють глибокому розкриттю ідейно-образного змісту поетичного першоджерела, але композитори застосовують власний стиль хорового письма, засобами якого і розкривається індивідуальний стиль композиторської техніки.

Це доводить, що вірш «Думи мої» Т. Шевченка, як й інші його твори, знаходять різноманітне втілення у творах українських композиторів, продовжуючи свій шлях розвитку й осучаснення та залишаючись одним із найголовніших надбань в культурній спадщині України.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М. Фольклор і фольклористика. Київ : Музична Україна, 1979. 250 с.
2. Касперт А. І. Шевченко і музика: нотографічні та бібліографічні матеріали. Київ : Мистецтво, 1964. 163 с.
3. Шевченківська енциклопедія. Київ : НАН України, Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка, 2013. 760 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «МУЗИЧНА АРХІТЕКТОНІКА»

Вей Яохуа, Хоменко А. Б.

В статті висвітлюється поняття музичної архітектоніки, актуалізується необхідність визначення сутності та особливостей архітектоніки музичних творів та концертних програм.

Ключові слова: *архітектоніка музичного твору, композиція, композиційний об'єкт, композиційна структура, конструкція, структурна логіка.*

Будь-яка творчість завжди починається з задуму. Задум – це майбутнє, поки ще не здійснене рішення художнього завдання. Він виникає в свідомості художника як творчий малюнок, задуманий план дій, як схема художнього твору або концерту,

установка на творчий пошук. Задум – це структурне утворення, елементами якого є – тема, проблема, ідея, мета. Формування задуму проходить стадії – від початкової, інтуїтивно усвідомлюваної ідеї до цілісної, чіткої концепції художньої події.

Кожний музичний твір – є композиція, яка будується на штрихах, відтінках, темпі, розмірі і тональності. Все це об'єднується в частини, що створюють певну форму. Це називається архітектонікою класичного твору. Кожний концерт вокаль-ної або інструментальної музики – це художня подія, де різні музичні твори поєдну-ються в єдиний композиційний об'єкт, а відібраний відповідно до задуму музичний матеріал конструктивно організовується, його елементи об'єднуються в єдину цілісну логічну структуру.

Сюжетно-композиційна побудова програми є найсуттєвішою частиною твор-чого процесу і основною ланкою технології створення вокального або інструменталь-ного концерту. Закони композиції – цілісність, взаємозв'язок і підпорядкованість частин цілому, контрастність, підпорядкованість всіх засобів художнього твору сценарному задуму, єдність змісту і форми, відповідність, типізація та узагальнення відображають ті численні зв'язки, які необхідно здійснити в процесі творчої роботи над драматургією музичного концерту.

З поняттям композиції тісно пов'язане поняття архітектоніки. Грецьке слово «*architektonike*» перекладається як «будівельне мистецтво». У цьому значенні воно мо-же використовуватися для характеристики різноманітних творчих процесів. Походить слово від двох давньогрецьких слів: «архі» (головний) і «тектус» (будувати). Дане поняття означає основний принцип побудови окремих частин композиції художнього цілого. Для поняття композиції архітектоніка є практично синонімічною. Композиція – більш поширений термін, який широко використовується в різних сферах соціального життя. Архітектоніка – це наукове поняття, яке поширене в колі мистецтвознавців і творців.

Поняття архітектоніки є тісно пов'язаним з архітектурою – мистецтвом проєк-тування та будівництва споруд. Феномен архітектоніки в інших видах мистецтва, включно і в музиці, зберігає властиві архітектурі якості: предметно-просторову відчут-ність, візуальну конструктивну ясність, афористичність висловлювання, знак естетич-ності. Універсальність поняття архітектоніки полягає в тому, що воно може вико-ристовуватися як абстрактно – у сфері розумової діяльності, так і більш конкретно – в інтелектуальній організації предметних видів діяльності. Відповідно, у дослідженні архітектоніки можна виділити дві гілки: абстрактно-теоретичну, яка знаходить своє втілення в філософсько-естетичних дослідженнях і культурології, і предметно-прак-тичну, зосереджену у сфері мистецтва і пов'язану з конкретним художнім матеріалом.

Найширше науково-філософське розуміння цього поняття чітко вказує на інтелектуальну природу архітектоніки, її системотворчу та методологічну функції. Абстрактно-філософський погляд на архітектоніку отримує своє продовження і розвиток в культурології. Архітектоніка трактується нею як базовий принцип організації та функціонування культури як системи.

Архітектоніка як один із стратегічних механізмів творчого мислення активно використовується в науковій, мистецькій та технічній творчості, що дає право зарахувати її до категорії міждисциплінарних термінів. Причетність архітектоніки до інтегративних процесів сучасного гуманітарного мислення значною мірою визначає актуальність її дослідження. Використання термінів інших видів мистецтв для характеристики музичної архітектоніки розширює її розуміння і дає можливість вийти за рамки вузькоспеціалізованого терміну музикознавства.

Музична архітектоніка – це концепція, яка використовує аналогію між музикою і архітектурою для аналізу та розуміння композиційної структури музичних творів. Ця ідея ґрунтується на припущенні, що музичні композиції можуть мати організацію, подібну до архітектурних споруд, де різні елементи складаються в єдиний функціональний або естетичний об’єкт.

Найчастіше дослідники використовують термін «архітектоніка» стосовно аналізу музичних творів. Процеси інтеграції та взаємозбагачення відбуваються на базі загального для всіх видів мистецтв розуміння твору мистецтва як живого організму, що постійно розвивається, усі елементи якого є організованими і мають домінуючу ідею. З огляду на це, архітектоніку художнього твору можна уявити у вигляді скелетно-м’язової системи людини, яка забезпечує її активну життєдіяльність. Ця асоціація дає живе відчуття і наочно-образне уявлення про сутність архітектоніки.

Основні поняття, пов’язані з музичною архітектонікою, включають такі: структура, пропорції, ритм і темп, архітектурна метафора. Музичні твори можуть мати форму, аналогічну будові будівлі із вступом, основною частиною і завер-шенням. Пропорції між різними частинами музичного твору нагадують пропорції в архітектурі. Ритм і темп, аналогічно архітектурним деталям, можуть створювати враження про рух і час. Музична архітектоніка використовує архітектурні терміни «конструкція», «структурна логіка» для пояснення структури музичних творів. Ця концепція допо-магає музикантам-виконавцям розуміти організацію творів і сприяє більш глибокому аналізу їх композиційної природи. При цьому важливо розуміти, що музична архітектоніка є лише однією з концепцій аналізу музики і її застосовують разом з іншими методами і підходами.

Аналізуючи архітектоніку музичних творів, вокалісти-виконавці набувають досвіду художньо-творчої діяльності, опановують необхідні знання, виховують правдивість та щирість почуттів, гарний музичний смак, виконавську тактовність. Після детального ознайомлення з твором співак повинен визначити конкретні творчі завдання для найбільш повного розкриття художнього змісту, продумати власні виконавські наміри, а потім намагатися їх здійснити. Тільки той твір можна вважати готовим до публічного показу, який детально розібраний і проаналізований та вичерпно засвоєний виконавцем.

Архітектоніка концерту вокальної або інструментальної музики – це концепція, яка використовує аналогію між архітектурою і музикою для аналізу та розуміння композиційної структури концертів. Ця ідея також ґрунтується на припущенні, що концерти можуть мати подібну до архітектурних споруд організацію, де різні твори об'єднуються в єдиний композиційний об'єкт. Архітектоніка вивчає співвідношення між головними і підпорядкованими елементами сценарію, зв'язок між окремими частинами і функціональне значення цих частин, тобто, розглядає конструкційну основу сценарію. Основні аспекти архітектоніки вокального концерту – це структура, сценарій і сюжет, роль співу і інструментальної музики, візуальний ефект. Подібно до архітектурної будівлі, вокальний концерт, наприклад, може мати структуру з різними частинами, такими як вступ, речитативи, арії, романси тощо, які об'єднуються в єдиний музичний художній об'єкт. Архітектоніка вокального концерту може відображати літературні аспекти творів, створюючи емоційні картини, подібні до архітектурних деталей. Спів в такому концерті може виконувати функцію «основного будівельного матеріалу», а окремі інструментальні вставки – «архітектурних акцентів, або декорацій». Під час виконання творів співаки можуть використовувати сценічні образи, костюми, освітлення, декорації, рухи і міміку, щоб створити візуальний ефект, аналогічний архітектурним спорудам. Використання архітектоніки вокального концерту допомагає слухачам і глядачам сприймати вокальні твори як більш комплексні художні структури та розкриває нові рівні значення їх композиції. А це, в свою чергу, надає можливість отримувати більшу насолоду від прослуховування вокальних програм.

Складання програми концерту – це пошук оптимальної послідовності різних психологічних установок аудиторії на сприймання певних творів. Розмаїтість, узгодженість, контрастність – ось ті вимоги, з огляду на які тільки й можна досягти найкращого поєднання номерів у програмі концерту. Навіть однорідні за жанром концертні номери організовуються так, що кожен номер помітно відрізняється за формою та змістом. Є жанри, що не можуть бути поряд у концертній програмі, наприклад,

естрадна пісенька веселого змісту і серйозний класичний романс. В концерті досить часто необхідно рішуче переключити увагу глядачів з одного номера на інший. Якщо в попередньому номері був високий темпоритм, то або перевищити, або навпаки – вразити глядачів несподівано спокійним, заглибленим виконанням. Постановка програми – це завжди створення нового світу, відмінного від повсякденного. У творчому процесі музиканта-виконавця архітектоніка також є частиною виконавського задуму.

Таким чином, «музична архітектоніка» – це приклад поєднання слів з протилежним значенням, які утворюють, разом з тим, нове смислове ціле. Вона передбачає більш високу ступінь узагальнення і є формою музичного мислення вищого порядку.

Список використаних джерел

1. Водолєєва Н. В. Про деякі закономірності виконавської організації музичної архітектоніки. *Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського.* Вип. 37 : Стиль музичної творчості: естетика, теорія, виконавство : збірник статей. Київ, 2004. С. 198–205.

2. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 180 с.

3. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*: науковий журнал. № 1. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. С. 106–111.

«РЕКВІЄМ» В. А. МОЦАРТА: ДИРИГЕНТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (на прикладі ч. 1, «Kyrie»)

Гливацький В. В., Шумська Л. Ю.

В статті розглядаються практичні аспекти диригентської інтерпретації подвійної фуги «Kyrie» з 1 частини «Реквієма» В. А. Моцарта. Науковою базою для висвітлення різних аспектів диригентського трактування твору є теорія музичної інтерпретації та загальні принципи хорового диригування.

Ключові слова: *Моцарт, Реквієм, виконавська інтерпретація, види мануальної техніки.*

Мистецтво Вольфганга Амадея Моцарта – одна з найвидатніших вершин світової музичної культури. Творчість великого австрійського композитора відобразила пере-

дові ідеї своєї епохи, невичерпну віру в торжество світла та справедливості. В музиці Моцарта переважають життєрадісні тони, ясна, незатьмарена лірика; водночас вона містить чимало сторінок, насичених пристрастю, душевним сум'яттям, драматизмом.

Спадщина, залишена композитором, вражає багатогранністю та багатством, невичерпним діапазоном порушених ним тем і образів: В. А. Моцарту належать 23 твори для музичного театру, 49 симфоній, понад 40 інструментальних сольних концертів з оркестром, сонати для фортепіано, скрипки, багато різних ансамблів. У всіх цих різноманітних жанрах В. А. Моцарт виявив себе як сміливий реформатор, який збагатив їх зміст, оновив засоби мистецтва. Класична стрункість, ясність висловлювання, благородна краса у поєднанні з глибиною змісту визначають неминучу ідейно-художню цінність його музики.

Кращі зразки хорової творчості В. М. Моцарта включають до репертуару як професійних, так і навчальних хорових колективів, а також використовують у педа-гогічному процесі у галузі навчання з хорового диригування. Висока художня цін-ність, виразна інтонаційна сфера, ритмічне багатство і, водночас, ясна хорова фактура творів композитора стають незмінним центром уваги виконавців-інтерпретаторів.

Актуальність теми. Для хорового диригента, який виконує твір В. А. Моцарта «Kyrie» актуалізується проблема адекватного і всеосяжного вивчення та аналізу хорової партитури, що стає засобом досягнення високого рівня виконавської інтерпретації на матеріалі зразка хорової літератури високохудожнього значення.

Метою статті є розкриття та обґрунтування власної диригентської виконавської інтерпретації твору на засадах історико-стилістичного, музично-теоретичного та мануально-технічного аналізу.

Вольфґанґ Амадей Моцарт – австрійський композитор, представник віденської школи, музикант-віртуоз: багато з його творів визнані шедеврами світової музики: це опуси симфонічних, концертних, камерних, оперних і хорових жанрів. Вершиною хорової творчості В. А. Моцарта вважається «Реквієм» – одне з найбільших творінь людського генія, натхненний гімн Господу. Його глибина і серйозність, драматизм і височина, зворушливість та яскравість привертають увагу і виконавців, і дослідників.

Різні аспекти життя і творчості В. А. Моцарта розглядаються в дослідженнях зарубіжних та українських мистецтвознавців. В царині зарубіжного музикознавства відомі праці Г. Аберта, А. Ейнштейн, А. Альшванг, К. Вульфа, С. Кіфа, П. Мелограні, М. О'Ніал, Б. Паумгартнерба, М. Родера, Д. Шулера, О. Яна та ін., в українському музикознавстві – це наукові розвідки Н. Очеретовської, В. Регрута, Г. Сагалової, С. Сімакової, О. Соловйової, Б. Шалагінова І.Ходоровської та ін.

Варто зазначити, що аналіз та виконавська інтерпретація твору В. А. Моцарта «Реквієм» ще не достатньо висвітлені в науковій літературі, що і обумовлює актуальність даної статті.

Змістом підготовчої роботи диригента над твором «Kyrie» є смислотворення – перехід первинного тексту партитури хорового твору в цілісний твір, що звучить в уяві диригента, заснований на вагомому слуховому досвіді у процесі вивчення видатних зразків виконання і трактування цього беззаперечного шедевра світової музичної культури. В процесі смислотворення, своєю чергою, необхідно виділити декілька етапів – підготовчо-інформаційний, первісно-емоційний, інтелектуально-аналітичний, образно-змістовний та емпіричний. Сутність підготовчо-інформаційного етапу полягає у зборі відомостей про твір – зокрема, встановленні культурно-історичного контексту твору, світоглядних особливостей його авторів (поета і композитора), програми твору, виконавської історії тощо. Первісно-емоційний етап інтерпретаційного процесу – це формування первісного уявлення про твір на загальноемоційному рівні. Але грамотне прочитання контексту твору такого високого рівня складності, яким виступає «Kyrie» В. А. Моцарта, вимагає від диригента ясного розуміння сутності виконавської інтерпретації. «Для початку диригент повинен передбачити ідеал на основі останніх досліджень, виконань, а потім, виходячи з кожної окремої ситуації, прагматично обговорити наявні можливості» [1, с. 47].

Теорія виконавської інтерпретації в її поетико-художніх засадах орієнтує майбутнього майстра – виконавця на бачення у музиці: музично-семіологічних й поетичних конструкцій; еволюції закономірностей естетико-художніх вимірів музичного мистецтва як передумови творчості; психолого-антропологічних показників типології творчої діяльності та антиномічності смислових стимулів виразу нових музичних текстів; інтегративних чинників, які спрямовуються духовно-релігійними, «надмистецькими» ідеями [2, с. 132]. Музичне виконавство, відповідно до слов'янської етимології, інтерпретується як позиція «закінчення», «доповнення», «здійснення». Таке тлумачення терміну співвідносне з латинським «interpretatio», передбачаючи широкі перспективи розробки теорії виконавства у напрямку розв'язання суперечності «виконавство – інтерпретація» [2, с. 133]. Інтерпретація передбачає не лише наявність музично-креативних здібностей виконавця, а й наявність виконавського досвіду, знання стилістичних вимог конкретної музичної епохи, традицій виконання музичного твору тощо.

Для розуміння специфіки диригентської інтерпретації твору «Kyrie» В. А. Моцарта важливе значення має встановлення етапів інтерпретаційного про-цесу. Це,

зокрема: формування первісного уявлення про твір; встановлення зовнішнього, внутрішнього та цілісного смислу твору, створення його образу. В осмисленні індивідуального виконавського стилю диригента важливою є розробка поняття виконавської концепції твору «Kyrie», художньої цілісності твору та засобів створення такої цілісності. На основі мобільних ресурсів музичного тексту, його варіативного потенціалу можливе створення інтерпретаційної версії твору, виконавської концепції. Аналіз роботи диригента з варіативним потенціалом музичного твору (динамікою, темпом, артикуляцією, фразуванням, агогікою, образною сферою) є важливою складовою індивідуального виконавського стилю диригента.

Важливими аспектами втілення диригентом подвійної фуги «Kyrie» є володіння двома видами мануальної техніки: масивним цільно-гнучким жестом у повільній частині, та рухливим вольовим жестом (ліктьова техніка) у ході виконання фуги. Разом із тим, ефективність управлінського мистецтва диригента залежить від його «бачення хору» та вмілого оперування параметрами диригентських дій: позиціями, діапазонами та планами у зоні тематичних проведень двох тем фуги.

Хвилі гучносно-динамічного розвитку, підпорядковані логіці композиторського формотворення в «Kyrie», передбачають застосування певних прийомів, що ґрунтуються на засвоєнні властивостей диригентського жесту: модифікації амплітуди, маси, сили жесту, його об’єму та швидкості надасть диригенту тої виконавської свободи, яка підпорядкована художнім завданням ідентичного відтворення виражальних аспектів музичного контексту. Ефектність виконання кульмінаційних епізодів твору «Kyrie» обумовлені високим рівнем мануальної комунікації диригента, його яскравим творчим темпераментом та вольовою харизмою, умінням відчувати енергетику звукового потоку та візуалізувати в жестах своє глибоке відчуття музичного-інтонаційної процесуальності.

При трактуванні диригентом твору «Kyrie», вплив ритмічних характеристик фактурної тканини на такі наріжні складові виконавської техніки диригента як агогіка, темпоритмічні показники, динамічні нюанси, архітектонічна форма тощо, відкриває перед ним необмежені інтерпретаційні можливості, які постають основою творчого підходу до музичного виконавства: актуалізується значення графічної ясності малюнку диригентських сіток, особливо у попередній частині, яка тактується «на 8», а також у частині подвійної фуги, прораховується художня доцільність кожного прийому на засадах принципу економії рухів.

Ритм відіграє визначальну роль і на всіх етапах створення диригентської інтерпретації твору «Kyrie»: під час створення особистої внутрішньої моделі формуються основні мануальні параметри майбутнього виконання. Цей процес відбувається шляхом

відтворення в уяві диригента закодованого композитором у нотному тексті музичного матеріалу через постійне та активне відчуття специфіки ритмічних структур.

Спеціальні виконавські засоби диригування подвійної фуги «Kyrie» обумовлені завданнями вокально-технічного змісту – це манера звуковидобування, тембр, різні засоби використання голосу в залежності від регістру і теситури, цезури або «ланцюгове» дихання, ясна або знівельована дикція, виразна подача літературного тексту при виконанні тексту, наповнення та характер звуку, артикуляційні засоби тощо. «Розуміння диригентом декламації, граматики та риторики тексту веде до встановлення важливих основ для інтерпретаційних рішень щодо фразування, акцентуації та артикуляції» [7, с. 50]. Технічні виконавські засоби в «Kyrie» мають відповідати образно-змістовній сфері твору та раціонально диференціювати мануальні жести диригента. І у цьому контексті пріоритет має переконлива техніка володіння мистецтвом ауфтакту, заснованого на власному, диригентському розумінню природи співацького дихання та його залежності від характеру твору, його темпу та артикуляційно-тембрової палітри.

Попри унікальність індивідуального виконавського стилю кожного хорового диригента, можна встановити три основних типи виконавських стилів – раціоналістичний, емоціональний та синтетичний. Особливістю достовірного трактування класичної хорової музики епохи класицизму і, власне «Kyrie» В. А. Моцарта, є раціоналістичний тип, який характеризується об'єктивізмом, точним розрахунком інтерпретації, логікою виконавського задуму, вмінням споруджувати з деталей монолітні конструкції [5].

Специфічною ознакою виконавської концепції подвійної фуги «Kyrie» має стати художня цілісність, яка є результатом осмислення нотного тексту диригентом, створення на цій основі інтерпретації твору та втілення цієї концепції в процесі виконання твору.

Отже, здатність диригента глибоко й змістовно інтерпретувати подвійну фугу «Kyrie eleison» залежить насамперед від його музичного дарування, яскравості здібностей, виконавських навичок і обов'язково – від його виконавської зрілості.

Список використаних джерел

1. Neal, Melinda O'. An Introduction to Performance Practice Considerations for the Mozart "Requiem". Choral Journal; Lawton, OK [etc.] Vol. 31, Iss. 9, (Apr 1, 1991): p. 47–56.

2. Wolff, Christoph. Mozart's Requiem: Historical and Analytical Studies. Berkley: University of California Press, 1994.

3. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Хрестоматія з хорознавства: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 625 с.

4. Мостова Ю. В. Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації : Автореф. дис…канд. мистецтв.: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури». Харків : Харк. держ. акад. культури, 2003. 20 с.

5. Омельченко-Агай Кухі Г. С. Перетворення жанрового інваріанту сольної кантати у творчості В. А. Моцарта. *Мистецтвознавчі записки.* Том 25. Київ : НАКККІМ, 2019. С. 336–343.

6. Сверлюк Я. В. Диригентсько-оркестрова освіта: теорія, методика, практика : монографія. Рівне : РДГУ, 2007. 235 с

7. Ткач Ю. Специфіка диригентської інтерпретації у хоровомувиконавстві. Наша парафія. 2012. URL: www.parafia.org.ua/biblioteka/kultura/ spetsyfikadyryhentskoji-interpretatsiji-u-horovomu-vykonavstvi

8. Шумська Л. Ю. Хорове диригування : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 98 с.

ОБРАЗИ МУЗИКИ НА ПОЛОТНАХ ХУДОЖНИКІВ-ПРЕРАФАЕЛІТІВ

Гребенюк О. В.

Робота показує, як тісно музичне мистецтво пов'язано з образотворчим мистецтвом та літературою. Знання спільної образної сфери дуже важливе для музикантів. Дана робота висвітлює деякі сюжети та образи, які використовувалися художниками-прерафаелітами при створенні живопису, присвяченого темі музики, яка у творчості прерафаелітів мала величезне значення. Знання античних міфів, творчості В. Шекспіра, А. Теннісона та інших англійських поетів стає тим необхідним сполучним елементом, який дає можливість долучитися до культурного світу прерафаелітів, і навпаки – поповнити свої знання новими музичними творами та персоналіями від світу музики, які прямо чи опосередковано пов'язані із їх полотнами. Ці процеси взаємозалежні і залучають у царину мистецтв та збагачують якість музичної освіти.

***Ключові слова**: прерафаеліти, живопис, музика, музичні інструменти, сюжет, образи музики та музикантів у живописі, синтез мистецтв.*

У 1848 році група молодих художників поставила за мету реформувати англійський живопис, назвавши себе «Братством прерафаелітів». Так само, як художники-імпресіоністи виступали проти обмежень «Академії образотворчих мистецтв» у Парижі, ці молоді британські художники також відкидали вимоги «Королівської

академії» у Лондоні дотримуватися принципів італійських майстрів епохи Відродження і Рафаеля зокрема. Братство виступило за повернення до «уявної» чистоти середньовічного мистецтва та стилю живопису, в якому уважно спостерігали за природою, захоплюючи кожну її грань, використовуючи яскраві кольори та, найголовніше, створювали картини, які розповідали історії. Спершу у групу входили Волтер Говелл Деверелл (1827–1854) (*Walter Howell Deverell*), Джон Еверетт Мілле (1829–1896) (*John Everett Millais*), Вільям Голман Гант (1827–1910) (*William Holman Hunt*) і Данте Габрієль Россетті (1828–1882) (*Dante Gabriel Rossetti*), у яких були дружні відносини, екскурсії та відвідування майстерень один одного. Пізніше до них приєдналися Едвард Колі Берн-Джонс (1833–1898) (*Sir Edward Coley Burne-Jones*) та Вільям Морріс (1834–1896) (*William Morris*). Молоді художники почали формулювати радикальні ідеї, пов'язуючи живопис та поезію, беручи теми з античних міфів, Біблії, творів Шекспіра, поезії Джона Кітса (1795–1821), Альфреда Теннісона (1809–1892), середньовічних легенд.

Прерафаелітів підтримував і рекламував мистецтвознавець Джон Раскін, зокрема, у своїй роботі «Сучасні художники», в якій він проголосив, що братство повинно «звернутися до природи всім серцем і йти рука об руку із нею довірливо і працьовито, пам'ятаючи її настанови і думаючи лише про те, щоб осягнути її зміст, нічого не відкидаючи, ніщо не обираючи, ніщо не висміюючи» [3, с. 268]. Усі художники-прерафаеліти сприйняли його слова буквально – їх мальовничі екскурсії відносили їх до англійської сільської місцевості, яка ставала тлом для їхніх театральних та біблійних сюжетів.

Роботи прерафаелітів звертають увагу на тісний зв'язок між живописом, поезією та музикою, який існував протягом більшої частини XIX століття. У Британії XIX століття відбулося відродження британської музики та мистецтва, пристрасно підтримане не лише королевою Вікторією та принцом Альбертом, а й висхідними промисловцями із середнього класу та багатими промисловцями. Велика виставка 1851 року була присвячена важливим промисловим британським винаходам, товарам та британській торгівлі в усьому світі. У 1871 році відбулося відкриття нині відомого Королівського Альберт-Холу, побудованого на згадку про покійного чоловіка королеви Вікторії, а також перша постановка оперети Вільяма Гілберта і Артура Саллівана. У 1895 році під керівництвом молодого Генрі Вуда у Королівському холі був здійснений перший «Prom-concert», котрий поклав початок щорічній традиції літніх концертів, які згодом були перенесені до Королівського Альберт-Холу і є популярними дотепер. Крім цього, у XIX столітті багато хто з європейських композиторів, такі як Фелікс Мендельсон, Едвард Гріг, Ґабрієль Форе переїхали в Англію, щоб

диригувати та представляти британській публіці новий романтичний стиль класичної музики. У свою чергу, вони виростили нове покоління британських композиторів, таких як Густав Голст (*Gustav Holst*), Г'юберт Паррі (*Hubert Parry*), Фредерік Діліус (*Frederick Delius*) і Едвард Елгар (*Edward Elgar*), які писали музику, натхненну романтикою, природою, п'єсами Шекспіра, казками, богами і героями класичної грецької та римської міфології.

Композитори середини XIX століття були попутниками прерафаелітів у вивченні естетичних можливостей романтизму. Ідеали форми та балансу, що цінувалися у класичний період і були втілені у музиці В. А. Моцарта та Й. Гайдна, поступово звільнили місце більш індивідуалістичним уявленням про пристрасть та свободу. Композитори-романтики також поділяли любов прерафаелітів до природи та літератури, що контрастували зі швидкими змінами у суспільстві, які були викликані промисловою революцією.

Одним із перших композиторів, який приніс в Англію естетику романтизму, був Фелікс Мендельсон. Симфонічна поема «Гебриди» – це його відгук на силу природи, свідками якої є морські хвилі, що розбиваються о схожі на храми базальтові колони Фінгалової печери на шотландському острові Стаффа. Прем'єра твору відбулася у Лондоні у 1832 році. Серед прерафаелітів Джон Бретт (*John Brett*) присвятив чимало своїх пронизаних романтизмом картин суворим пейзажам морського узбережжя Англії. «Британський канал, вид зі скель Дорсетширу» зображає більш спокійне море, але розділяє піднесене почуття масштабу музики Мендельсона.

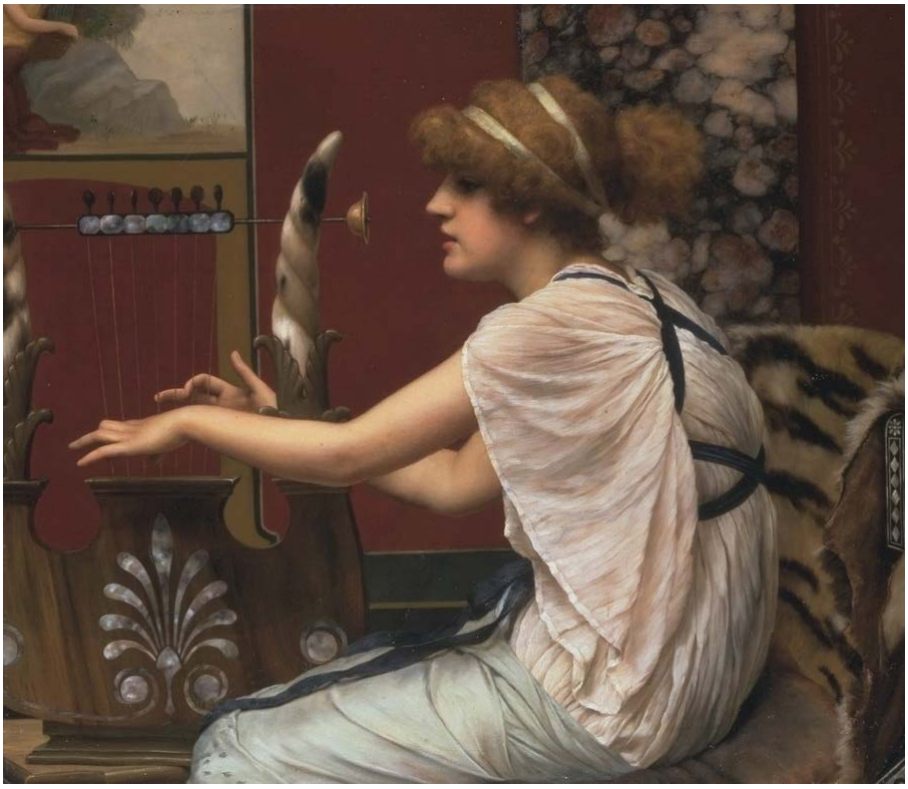
Художники прерафаеліти та композитори романтики мали спільні літературні уподобання. Це виявляється у прихильності до сюжетів шекспірівських п'єс. Так Мендельсоном була написана концертна увертюра, а потім сюїта «Сон у літню ніч», яка викликає у пам'яті чарівне королівство Титанії та Оберона, королівський двір Афін, до смерті відданих одне одному коханців та комічний рев ослиної голови. Так само як і музика «Гебридів» вона була представлена лондонській публіці.

Серед художників прерафаелітів шекспірівській тематиці присвятив свою картину «Дванадцята ніч» Волтер Говелл Деверелл, де художник показує нам другий акт однойменної п'єси Шекспіра, коли герцог Орсіно (у центрі) просить свого блазня Фесті заспівати пісню «Не барись, моя смерте, прийди!» (*"Come away, come away, death»,* переклад О. Грязнова). Поруч із ним сидить Віола, вдягнена у чоловічий костюм, яка із обожненням вдивляється в його обличчя. Музиканти та танцюристи у ретельно підібраних костюмах заповнюють полотно. Обстановка насичена тісними зв'язками між усіма деталями, що використовували всі мистецтва у середньовіччі, естетику якого прерафаеліти ретельно вивчали та привносили її у свої картини.

Деверелл В. Г. *Дванадцята ніч*

Картина Джона Еверетта Мілле, яка також відображає одну із сцен п’єси Шекспіра «Буря» та водночас пов’язана з музикою, – це «Фердинанд, зваблюваний Арієлем». Вона супроводжується рядками із п’єси: «Звідкіль я чую музику? З повітря чи з надр земних?» (дія I, сцена II, переклад М. Бажана). На ній зображений молодий принц. Він нахилив голову, прислуховуючись до пісні, яку наспівує у саме його вухо завислий у повітрі майже безтілесний Арієль.

Для втілення свого ідеального бачення образу Музики прерафаеліти також зверталися до міфологічних персонажів античності. Серед них «Муза Ерато за її лірою» Джона Вільяма Годварда, «Хлоя» Едварда Джона Пойнтера, «Сади Гесперид» Сера Фредеріка Лейтона. Але мистецтво прерафаелітів також не цурається і глибших смислів, розширює кордони алегорії і збагачує її різною символікою. Прерафаеліти беруться за важкі та важливі для них теми, часто використовуючи міфи та літературу як метафору. Вони могли включати потворне і жахливе, і, використовуючи міф, не ухилялися від зображення насильства, але втілювали це у прекрасних формах і робили це витончено.



Годвард Дж. В. *Муза Ерато за її лірою*

Пойнтер Е. Дж. *Хлоя*

Лейтон Ф. *Сади Гесперид*

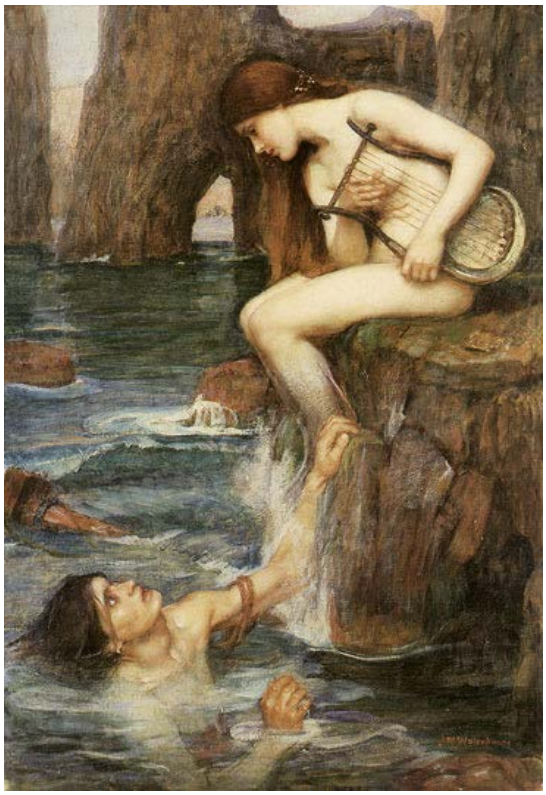
Так у 1900 Джон Вільям Вотергаус (*John William Waterhouse*) пише картину «Німфи, що знаходять голову Орфея». На ній зображені дві німфи, їх погляди прикуті до плаваючої поряд із лірою відсіченої голови Орфея. Вотергаус, відомий своїми вродливими жінками на полотнах, незмінно вловлює в них щось особливе. Він заманює глядача помилуватись німфами на картині, і потім прямувати шляхом їх очей до води внизу. Там плаває безтілесна голова Орфея, його ліра похитується поруч із ним. Вотергаус спочатку змушує задуматися про красу, а потім тонко збиває на жах та гротеск.

Вотергуаз Дж. В. *Німфи, що знаходять голову Орфея*

Приблизно через одинадцять років Вотергаус написав «Чарівницю». Обста-новка та поза в обох картинах дуже схожі. Замість того, щоб дивитися вниз на плаваючу голову, самотня жіноча постать дивиться вниз на рибу, яка, здається, захоплена її піснею. Ліра на цій картині помітно відрізняється від ліри в «Німфах…», але назва картини вказує на здатність зачаровувати, яка може бути подібна до музичного дару Орфея.

Вотергуаз Дж. В. *Чарівниця*

Вотергаус також включив ліру у «Сирену» – вражаючий твір, що поєднує у собі чуттєву красу та небезпеку. У цій картині Вотергаус показує, як музика ліри може бути знаряддям смерті. Хоча сама сирена на полотні вже не грає і не співає, її жертва перебуває у вразливому стані. Перед спокусою сирени неможливо встояти. Її музика досягла своєї мети.



Вотергуаз Дж. В. *Сирена*

Пойнтер Е. Дж. *Божественне музикування*

Спенсер-Стенгоуп Дж. Р. *Янголи з гобоєм і трубою*

Християнська тема божественної сутності музики розвивається у картинах Едварда Джона Пойнтера «Божественне музикування» (1889), Джона Роддема Спенсера-Стенгоупа «Янголи з гобоєм і трубою» на та полотнах багатьох представників прерафаелітизму, де їх персонажі постають у хвилину божественного музикування, і цей процес прирівнюється до діалогу з Творцем. Художники успадковують серед-ньовічний досвід обожнювання музики – лише через музику божественне сходить з небес до людяного. Тому янгол, що музикує найбільш улюблений персонаж прерафаелітів. Апофеозом у розвитку цієї теми можна вважати картину Берн-Джонса «Золоті сходи» (1876–1880), де цілий сонм янголів-дів спускається до людей золотими сходами.

Берн-Джонс Е. К. *Золоті сходи*

На картині зображено вісімнадцять класично вдягнених жінок (виліплених на зразок мармуру Елгіна, які він малював у Британському музеї), що спускаються сходами із різними незвичайними інструментами, деякі зайняті розмовою, інші, здається, занурені у свої думки. Тільки голуби біля вікна натякають на реальний світ. Казкова, приглушена атмосфера створюється майже неземним колоритом усієї картини, яку критик Фредерик Джорж Стівенс порівняв із палітрою художника раннього Відродження П'єро делла Франческа, яким глибоко захоплювався Берн-Джонс.

Свою відданість темі музики прерафаеліти декларують величезною різноманітністю музичних інструментів які присутні на їх картинах. Найбільш вони були прихильні до інструментів, які були характерні для улюблених ними Античності та Відродження.

Серед струнних це: цитра, що зображена на картинах Данте Габріеля Россетті «Наспів семи башт», «На лугу»; трапецеподібна цитра (Данте Габріель Россетті «Блакитна бесідка», «Морські чари»); псалтерій (Фредерік Лейтон «Мадонна Чимабуе, яку несе процесія по вулицям Флоренції», Данте Габріель Россетті «Зустріч Данте та Беатрічє у Раю», Джон Мелхіш Страдвік «Ніжна музика минулого»); дзвонова арфа (Едвард Колі Берн-Джонс «Плач», «Останній сон Артура», «Кохання серед руїн»); гостроверха арфа (Данте Габріель Россетті «Заквітчана гірляндою»); валлійська арфа (Едвард Колі Берн-Джонс «Останній сон Артура»); кельтська арфа (Едвард Колі Берн-Джонс «Божевілля сера Тристана»); єгипетська арфа (Евелін де Морган «На річках Вавилонських»); ліра та кіфара (Вільям Ернест Рейнольдс-Стівенс «Літо», Джон Вільям Вотергаус «Аполлон та Дафна», «Німфи знаходять голову Орфея»); лютнева арфа (Джон Мелхіш Страдвік «Ніжна музика минулого», Артур Г'юз «Урок музики»); лютня (Франк Кедоган Коупер «Маріанна на півдні», Джон Вільям Вотергаус «Декамерон»); мандоліна (Джон Вільям Вотергаус «Декамерон», Кейт Елізабет Банс «Мелодія», Артур Г'юз «Серце, що страждає», Джон Мелхіш Страдвік «Коли яблука були золоті, а пісні солодкими, але літо минуло», «В золоті дні»); скрипка (Едвард Колі Берн Джонс «Ангел музики», Данте Габріель Россетті «Вероніка Веронезе», Артур Г'юз «Не забувай мене»); ребек (Джон Вільям Вотергаус «Свята Цецилія»); віолончель (Томас Купер Готч «Святе материнство»).

Також на їх картинах представлена величезна палітра духових інструментів: авлос (Евелін Де Морган «Прихід кохання»); ріжок (Едвард Колі Берн Джонс «Янгол, що музикує»); сопілка (Евелін Де Морган «Янгол, який грає душам у пеклі», Вільям Голман Гант «Амарілліс»); труба (Евелін Де Морган «Світанок», Томас Купер Готч «Процесія дітей»).

Найбільш улюблені клавішні інструменти прерафаелітів це різновиди органу – позитив та портатив. Орган для прерафаелітів це духовність, піднесеність, святість, чиста непорочна любов. Фортепіано – інструмент більш наземний, він фігурує на полотнах з побутовими сценами. Орган позитив представлений на картинах Данте Габріеля Россетті «Різдвяний гімн», «Медовий місяць короля Рене», Джона Мелхіша Страдвіка «Свята Цецилія». Фортепіано зобразив Джон Баєм Шоу «Коли вона сидить одна зі своєю музикою та книгами», Едвард Колі Берн-Джонс «Леді Берн-Джонс із сином Філіпом та Маргарет».

Серед робіт художників-прерафаелітів існують також і портрети музикантів-сучасників. Так, до пензля Едварда Берн-Джонса належать два прекрасних портрети (у олівці та олією) яскравого музиканта – всесвітньовідомого польського піаніста-віртуоза, універсал-ерудита Ігнація Яна Падеревського, у чиїй редакції піаністи виконують твори Шопена. Народжений у Польщі у 1860 році, Падеревський закінчив Варшавську консерваторію. Фінансований і підтриманий відомою польською актрисою Геленою Моджеєвською, він вчився у Віденській консерваторії, після чого став давати сольні концерти. Моджеєвська допомогла йому створити імідж романтичної та артистичної фігури із непокірним довгим волоссям, вдягненої у темний одяг – саме таким він постає на портреті.

У свою чергу і мистецтво прерафаелітів викликало появу нових музичних творів: так, у Данте Габрієля Россетті були написані вірші та картина, які носять назву «Благословена Дамозель» (*The Blessed Damozel*). Французький композитор Клод Дебюссі пише кантату для 2-х солістів, жіночого хору та оркестру на слова Россетті – «*La Damoiselle élue*» у 1887–1888 роках. Твір був опублікований у 1893 і вперше виконаний в Національному товаристві у Парижі у квітні того ж року. Цікаво враховувати, що «*La Damoiselle élue*» Дебюссі може бути двічі пов’язана як із картиною, так і з віршами Россетті, створюючи своєрідний трикутний зв’язок між трьома витворами мистецтва двох різних художників.

Россетті Д. Г. *Благословенна Дамозель*

У 1965 році вийшов на екрани біографічний фільм Кена Расселла про композитора – «Фільм Дебюссі». Сцена, що була знята у художній галереї Лондона Тейт Британ, пояснює вплив поезії та живопису прерафаелітів та символістів як з Англії, так і з Франції на музику Дебюссі. Рассел використовує у цій сцені музику «*La Damoiselle elue*», яка лунає поверх попурі образів із найвідоміших картин прерафаелітів. Знамениті ідеали мистецтва знаходять відображення у словах, сказаних актором, який грає у фільмі покровителя Дебюссі П'єра Луїса: «Це було б дійсно дивовижно, якби звук не був здатен передати колір, і колір не міг би дати думку мелодії, звук та колір говорять один про одного із тих часів, коли Бог створив світ як складне єдине ціле».

Мілле Дж. Е. *Фердинанд, зваблюваний Арієлем*

Значення музики у творчості прерафаелітів також підтверджуються записами дочки Мілле Керрі: «Лише дехто з його шанувальників усвідомлює, як багато музики є в його картинах; як багато музика допомогла йому у його малюванні» [8, с. 532]. Таким самим документом, який доводить пристрасну любов до музики найвідомішого художника прерафаеліта Данте Габрієля Россетті, стає текст, який він додає до своєї картини «Вероніка Веронезе»: «Раптово, нахилившись уперед, леді Вероніка стрімко написала перші ноти на незаймано незаплямленій сторінці. Потім вона спробувала взяти скрипку, щоб втілити свою мрію у дійсність, але раніше, ніж почати грати, декілька хвилин залишалася у тиші, прислуховуючись до птахів, що її надихали. Її ліва рука блукала по струнах у пошуку найвищої мелодії, як і раніше невловимій. Це був шлюб між голосами природи і душі, світанок магічного творіння» [7, с. 228] (переклад автора).

Берн-Джонс Е. К. *Леді Берн-Джонс із сином Філіпом та Маргарет*

Россетті Д. Г. *Вероніка Веронезе*

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Тема зв'язку музики та образотворчого мистецтва є невичерпаною. Творчість художників прерафаелітів у цьому сенсі представляє собою благодатний матеріал для вивчення. Усе мистецтво художників-прерафаелітів пронизане музикою, музичними образами, їх картини це своєрідна енциклопедія зображень різних музичних інструментів від античних часів до 19 століття. Це дивовижний приклад зближення музики та живопису, відображення ідеального буття та ідеального суспільства, де гармонія музична передається через гармонію художніх сцен. Таким чином мистецтво прерафаелітів промовляє нам про свої найвищі шляхетні цінності – це виховання гармонійної людини із багатим внутрішнім світом через повноту відчуття синтезу мистецтв – словотворчих, таких як міфи, легенди, біблійні сюжети, література та поезія, музики та образотворчого мистецтва. Ці сфери творчості володіють величезним педагогічним впливом, у їх взаємодії цей вплив ще більше посилюється. Тому долучення до образного строю цих картин вчить не тільки відчувати прекрасне, це є практика прочитання цілого комплексу символів та текстів. Багато картин прерафаелітів присвячених темі музики залишилося поза межами

цієї роботи. На прикладі цих картин можна торкатися різних аспектів проникнення музичного у художнє і навпаки. Ця тема вимагає неповерхневого уважного вивчення, тому вона може бути цікавою для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Chatfield S. Lyres of Waterhouse. Pre-Raphaelite Sisterhood. URL: http://preraphaelitesisterhood.com/lyres-of-waterhouse/.
2. Chatfield S. Millais and Music. Pre-Raphaelite Sisterhood. URL: http://preraphaelitesisterhood.com/millais-and-music/.
3. Collingwood W. G. The Life of John Ruskin. Dodo Press, 2007. 268 p.
4. Dr Barry A. M. The Mysterious Priscilla W: Pre-Raphaelite Model & Musician. Dr Anna Maria Barry. URL: https://annamariabarry.com/2020/03/25/the-mysterious-priscilla-w-model-musician/.
5. Dr Barry A. M. Paderewski's Autograph Book. *Dr Anna Maria Barry*. URL: https://annamariabarry.com/2020/03/05/paderewskis-autograph-book/.
6. Lorenzon M., Shea N. The music of the Pre-Raphaelites. ABC Classic. URL: https://www.abc.net.au/classic/read-and-watch/music-reads/love-and-desire/10784514.
7. McGann J. Veronica Veronese. *Rossetti Archive. Institute for Advanced Technology in the Humanities, University of Virginia*. URL: http://www.rossettiarchive.org/docs/s228.rap.html.
8. Millais J. E. The Life and Letters of Sir John Everett Millais. Nabu Press, 2010. 532 p.
9. Rehn Wolfman U. Music and Art in the Age of the Pre-Raphaelites. Interlude: Classical Music Magazine | Articles, Reviews & More. URL: https://interlude.hk/music-and-art-in-the-age-of-the-pre-raphaelites/.
10. Ultimate Encyclopedia of Musical Instruments. Edited by Robert Dearing. Published by Carlton Books.1996.
11. Watson N. Pre-Raphaelite painting was music to bidders' ears. *The Courier*. URL: https://www.thecourier.co.uk/fp/entertainment/culture/589698/pre-raphaelite-painting-music-bidders-ears/.
12. Wilkes R. Debussy and Rossetti: 'La damoiselle élue'. *Pre-Raphaelite Reflections*. URL: https://dantisamor.wordpress.com/tag/claude-debussy/.

Ілюстрації

1. John Brett. The British Channel Seen from the Dorsetshire Cliffs. 1871.
2. Walter Howell Deverell. Twelfth Night. 1850.

3. John Everett Millais. Ferdinand Lured by Ariel. 1850.
4. John Byam Shaw. When alone she sits with her music and books. 1899.
5. Edward Coley Burne-Jones. Group portrait of the artist's family: Lady Burne-Jones with her son Philip and daughter Margaret
6. Dante Gabriel Rossetti. Veronica Veronese. 1872.
7. Dante Gabriel Rossetti. The Blessed Damozel. 1875–1878.
8. Edward Coley Burne-Jones. Portrait of Ignacy Jan Paderewski. 1892.
9. John William Godward. The Muse Erato at her Lyre. 1895.
10. Edward John Poynter. Chloe. 1893.
11. Frederic Leighton. The Garden of the Hesperides. c.1892.
12. John William Waterhouse. Nymphs finding the Head of Orpheus. 1900.
13. John William Waterhouse. The Charmer. 1911.
14. John William Waterhouse. The Siren. c.1900.
15. Sir Edward John Poynter. Music, Heavenly Maid. 1870.
16. John Roddam Spencer Stanhope. Angels with an oboe and a trumpet
17. Edward Coley Burne-Jones. The Golden Stairs. 1880.

ДУХОВНА МУЗИКА В КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Дорохіна Л. О., Люлько А. О.

У статті розглянуто духовну музику як культурно-мистецький феномен. Висвітлено жанри Літургійної та паралітургійної композиторської і виконавської творчості.

Ключові слова: *духовна музика, мистецтво, музичний жанр, Літургійна та паралітургійна музика, репертуар.*

В загальній музичній культурі слов'янських народів духовне мистецтво постає як одна з констант православної слов'янської культури. Цей феномен є одночасно цілісним і динамічним явищем української музичної культури.

На межі XX–XXI ст. вагомим чинником піднесення духовного співу в Україні є взаємовплив релігійного і національного, який спонукає шукати шляхи

відродження національної культури саме в зверненні до духовної художньої традиції. Відродження православної церкви в Україні зумовило відродження і української культової музики як невід'ємної складової храмового богослужіння. Як зазначає науковець Е. Запорожець, духовна професійна музика завжди була джерелом української хорової культури.

Духовна музика належить до культурно-історичних цінностей, оскільки вона є надбанням певної епохи, що розглядається з точки зору тієї системи цінностей, яка виконує роль відповідного рівня соціального регулювання; вона пройшла перевірку часом і сьогодні представлена не лише в духовних, а й світських закладах освіти, в репертуарах хорових колективів, сольних виконавців, навчальних програмах вузів та шкіл.

Автори наукових досліджень з проблем української культури Д. Антонович, М. Брайчевський, М. Грушевський, І. Крип'якевич, Б. Лончина, І. Огієнко, М. Попович, М. Семчишин, О. Субтельний, Н. Яковенко та інші розглядають релігію як складову національної культури, вважаючи релігійність однією з найважливіших рис ментальності українського народу.

У середині XIX століття дослідниками Є. Болховитиновим, а пізніше, на початку XX століття, І. Вознесенським, О. Преображенським, Д. Розумовським, С. Смоленським та ін. друкуються перші праці з історії літургійного музикознавства, у яких визначається роль духовних піснеспівів у житті народу, обґрунтовуються шляхи їх розвитку та особливості виконавства. Беручи до уваги той факт, що українська духовна музика є музично-естетичним виразником українського православ'я й ширше – духовності, її можна вважати феноменом, що поєднує в собі два широкомасштабні складники філософського рівня осмислення: музику та релігію в її українсько-православній інтерпретації.

Науковці минулого та сучасності чітко розрізняють літургійні, богослужбові хорові твори які виконуються під час церковної служби та паралітургійні, неканонічні твори, що виконується в церкві, але не передбачені уставом, з дозволу церковної влади чи в умовах концертної зали, втрачаючи ритуальну складову. Ці два напрями мають досить розгалужену внутрішню систему жанрів.

Жанри духовної музики складають окрему групу в загальній системі музичних жанрів. Виходячи із традиційного у музикознавстві тлумачення поняття музичного жанру, жанри духовної музики розглядають як культово-обрядові (інакше кажучи літургійні, богослужбові, музичні твори які виконуються під час церковної служби) та концертні (паралітургійні, неканонічні твори, виконуються за

певних умов в церкві та в концертних залах, втрачаючи ритуальну складову). Паралітургійна музична творчість – хорові концерти на релігійний текст, канти і псалми, колядки, а також композиторські твори, обробки, що мають духовну спрямованість. Разом з церковним співом їх об'єднують назвою «духовна музика» як узагальнюючим поняттям.

В умовах сьогодення відбувається адаптація і подальший розвиток феномена храмового мистецтва на побутово-обрядовому, мистецькому та науково-теоретичному рівнях його осмислення. Загальна спрямованість – у прагненні подальшого розвитку не тільки концертного стилю виконання храмових піснеспівів (літургійних та паралітургійних), в й написанні духовних хорових творів, придатних для виконання під час богослужіння.

Для сучасної вітчизняної духовної музики характерна тенденція синтезувати древнє і сучасне, фольклорне й індивідуально-професійне, національне і загальне, особистісне й колективне. Відбулися жанрові перетворення, зумовлені так званою «реабілітацією» християнського світорозуміння, норм релігійної моралі та справжніх цінностей православної культури. Реставруються окремі піснеспіви, що опинилися в забутті, створюються цикли і циклічні композиції. Відбулося відродження древньої православної тематики, канонічних зразків церковного мистецтва, старовинних криласних жанрів. Ідеї морального, духовного подвигу історичних особистостей знову стали прикладом самовдосконалення і духовного становлення українців.

Однак існує інший вектор трактування духовної музики. Деякі сучасні дослідники вказують на те, що твори культового призначення вже багато століть тому «вийшли з-під опіки слова» та стали на новий ступень свого побутування – світського, просвітнього характеру, набуваючи широких масштабів свого прояву. На думку дослідниці І. Кошміної, духовна музика належить не тільки віруючим, які відвідують храм, бо для них вона сповнена особливого смислу і значення, але і усім іншим, бо є великим надбанням і культурним спадком народу.

Українська духовна музика, розвиваючись протягом тривалого часу, постійно збагачувалася досягненням інонаціональних культур, але при цьому виявляла й самобутність, яка в різні історичні періоди мала різний прояв. Це видається природнім, бо кожний етнос і кожна нація мають свою неповторність, що проявляється в музиці.

Музика, що звучить нині в храмі, стала невід'ємною частиною нашого культурного середовища, посіла важливе місце в інтонаційному просторі сучасної

музичної мови. Її розвиток, що простежується у творчості сучасних композиторів, свідчить, перш за все, про живу силу Православ'я, що залишається духовним стрижнем сучасної слов'янської музичної культури. Серед композиторів, що послідовно і цілеспрямовано вивчають і розвивають нині цей музичний напрямок, можна назвати Л. Дичко, Є. Станковича, В. Стеценка, В. Степурка, Г. Гаврилець, В. Полєву, М. Дацка та інших митців.

Найбільш масштабне, майже в усіх жанрах, духовна музика представлена у сучасному хоровому мистецтві. Традиційно хорові колективи мають у своєму репертуарі зразки обіходного церковного співу, високомистецькі твори на духовний текст та духовну музику сучасних авторів. Сучасні композитори поповнюють репертуар хорових колективів різножанровими композиціями духовної музики. Слід зазначити, що сучасна українська духовна музика, як правило, доступна для виконання лише колективам, які мають належний якісний та кількісний склад учасників, оскільки музична мова, ритмічна організація, темпові та динамічні градації, поліметричні ускладнення потребують більшої уваги під час розучування та виконання. Вічним еталоном залишаються твори Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя.

В наш час духовна музика займає особливе місце в концертному репертуарі та педагогічній практиці. За часів незалежності саме конкурси та фестивалі духовної хорової музики за участю дитячих, юнацьких, молодіжних та професійних хорових колективів стали новим, яскравим явищем культурного життя України. Літургійні та паралітургійні твори цікаво презентують концертні програми навчальних, аматорських та професійних колективів. Своєрідність репертуару, а також атмосфера, в якій працюють виконавці, здійснює величезний вплив на суб'єктивний світ особистості, формує музично-естетичну і духовну культуру співаків, породжує різноманітні глибокі особистісні переживання художніх музично-поетичних образів, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва.

Піснеспіви Літургії дедалі часто виконують поза богослужінням у концертних залах, не тільки як цикл богослужебних піснеспівів, а й як окремий авторський твір. З розвитком музичного мистецтва багато жанрів еволюціонують, на їх основі створюються нові. На основі церковного співу в Україні активно розвивалися інші види вокально-хорової творчості релігійного характеру.

Слід зазначити, що багато з духовних творів, написаних сучасними українськими композиторами, не завжди відповідають традицій, стилю і характеру

богослужебної музики, що виконується нині в храмі, і не можуть бути введені до церковного побуту. Як зазначають дослідники, твори їх стилістично неоднорідні і хоча наявні в церковному обіході, іноді сприймаються в ньому як певний дисонанс. Причина – у винятковій інтонаційній, метро-ритмічній та гармонічній складності цієї музики. Саме тому величезний пласт сучасного музично-духовного мистецтва залишається лише для концертного виконання.

Таким чином, зміни в сучасному соціально-політичному та культурно-мистецькому житті України викликали актуалізацію такого пласту музичної культури як духовна музична спадщина української композиторської школи. Це надало новий імпульс розвитку даного виду мистецтва, що є не тільки частиною національної духовної культури України, а й потужним інструментом регуляції гуманістично-ціннісних відносин людини з дійсністю, чинником формування духовних потреб суспільства і особистості на національній основі.

В свою чергу, це дозволяє сформувати нове естетичне бачення, свідоме особисте ставлення до національної духовної музики. Розвиваючись протягом тривалого часу, вона постійно збагачувалася досягненнями інонаціональних культур, але при цьому виявляла самобутність, яка в певні історичні періоди мала різний прояв. Це видається природнім, бо кожний етнос і кожна нація мають свою неповторність, що проявляється в музиці.

Отже, жанрова різноманітність духовної музики досить багатогранна. Українська духовна музика – самодостатній об’єкт, який має свою природу, визначальні риси й особливості, обрядове та соціокультурне призначення, силу психологічного впливу на свідомість і переконання виконавців та слухацької аудиторії. В умовах сьогодення ми заново відкриваємо для себе величезний пласт духовної музики, яка вимушено була забута. Це не тільки надбання віруючих людей, для яких вона має особливе смислове значення, а ще й загальнолюдська цінність, всенародне надбання.

Список використаних джерел

1. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: Навч. посіб. Київ, 2002. 440 с.

2. Бойко В. Специфіка взаємодії «церковної» та «духовної» православної музики. Культура України. 2011. Випуск 35. URL: http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/kultura35/27.pdf.

3. Запорожець Е. Історичні етапи розвитку вокально-хорового мистецтва України. URL: http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/MusicaAndLife/29238.doc.htm

4. Кириченко О. Особливості сучасної співочої богослужбової культури. Культура України. Випуск 41. Київ, 2013. С. 243– 51.

5. Костенко Л., Шумська Л. Хрестоматія з хорознавства: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 521 с.

6. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. Вид. 2-ге, переробл. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 352 с.

МИСТЕЦЬКІ РОДИНИ СЕРГІЯ ГОЛУБА: ДО 75-ТИ РІЧЧЯ МИТЦЯ

Кавунник О. А.

У статті представлено культуротворення Сергія Голуба – диригента-хормейстера, педагога, громадського діяча, просвітника. Виокремлена дефініція «мистецькі родини». Вперше висвітлено життєвий шлях митця в контексті традицій родинного виховання, освіти, музично-педагогічної практики.

Ключові слова: *мистецькі родини, Сергій Голуб, культуротворення, музичне мистецтво.*

Концепт «мистецькі родини» лишається одним з пріоритетних напрямів досліджень в сьогоденні українського музикознавства й, осібно, музичної регіонології. Він формує наукове підґрунтя для заповнення мистецько-освітніх прогалин в розвитку представників мистецьких родин у музичній культурі України. В ряду вагомих прикладів є науково-практичні конференції, як-от щорічна, заснована 2012 року на базі кафедри камерного співу вокального факультету Національної музичної академії України в Києві, міжнародна конференція «Мистецькі родини: ювілейні дати» Антонюк Валентиною Геніївною, завідувачкою кафедри, доктором культурології, професором, народною артисткою України. Споріднену тематику має й проведена в жовтні 2022 р. на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Всеукраїнська науково-практична конференція «Україна та світ. Імена та події в педагогічній і культурно-мистецькій думці (до 270-річчя Дмитра Бортнянського)», у напрямках роботи якої секція «Мистецькі школи як основа культурного буття».

Актуальність дефініції «мистецькі родини» підтверджують дослідження науковців-мистецтвознавців, культурологів: монографії, збірники праць, науково-

популярні видання «Українська музична газета», журнал «Музика», місцева періодика в малих й великих містах регіонів України. Їх науково-інформаційна вагомість безперечна в контексті збереження та поширення матеріалів про мистецькі родини України минулого й сьогодення.

Метою статті є прагнення висвітлити значення трьох мистецьких родин Сергія Олександровича Голуба – яскравого представника хорового мистецтва Чернігово-Сіверщини Лівобережної України. Освіта у вищих педагогічному (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) й мистецькому (Одеська Національна музична академія імені А. В. Нежданової) закладах України, творчі комунікації з корифеями хорового мистецтва України, в ряду яких, осібно, Костянтин Костянтинович Пігров (роки життя 1876–1962), Анатолій Тимофійович Авдієвський (1933–2016), Олег Семенович Тимошенко (1932–2010), Анатолій Петрович Лащенко (1941–2007), Володимир Іванович Рожок (1946–2020) сприяли становленню С. О. Голуба як хорового диригента, педагога на ниві виконавських й мистецько-освітніх традицій та інновацій хорових колективів закладів освіти Чернігово-Сіверщини кінця XX – початку XXI століть. Культуротворення митця представлене плідною, з 1970-х років й до сьогодення, різножанровою працею:

– як засновника в м. Ніжині трьох колективів: у 1978–1990-х роках студентського хору фізико-математичного факультету, згодом інститутського, державного педагогічного інституту імені Миколи Гоголя (з 2004 р. – Університет – ред. автора), у 1982 р. – дитячого хору «Сяйво» музичної школи, у 1993 р. – церковного хору «Воскресіння» кафедрального Собору Всіх Святих міста;

– як управлінця – у 1979–1981 роках декана музично-педагогічного факультет, з 1982 р. – директора дитячої музичної школи.

– педагога класу вокалу з 40-річним стажем, що має власну методологію розвитку вокальних здібностей юних хористів.

Наведені приклади культуротворення Голуба-хормейстера, педагога, культурно-мистецького діяча стали засадничими у визначенні трьох мистецьких родин:

– мистецька родина Сергія Голуба;

– велика мистецька родина – педагогічний колектив музичної школи;

– улюблена мистецька родина – дитячий зразковий хор «Сяйво».

Їх функціонування впродовж 50-ти літ праці митця стверджується практичними досягненнями в галузях музично-педагогічної освіти, різножанрової концертно-виконавської творчості колективів дитячої музичної школи.

Їх дослідження в історико-культурному та соціотворчому контекстах характеризується цікавими інформаційно-змістовними фактами життєтворчості митця з 1952 року й до сьогодення.

Саме мистецька родина уродженця Сумщини Сергія Голуба – сина, чоловіка, батька, генетично продовжує традиції родинного виховання його тата й мами, які співом пісень, грою на народних інструментах прищеплювали дітям любов до народної пісні, призвичаювали малечу до співу.

Як відомо з історії музичної культури України в ряду численних прикладів є родини з Чернігово-Сіверщини незабутніх Левка Ревуцького, Григорія Верьовки, Івана Синиці, де батьки ставали першими, хто навчав дітей музиці. Зі спогадів С. О. Голуба цитую: «Пісня завжди була бажаною гостею у нашій хаті: батько грав на гармошці, мама мала красивий голос – співала народних пісень. Співала бездоганно» (7). Наведені рядки зайвий раз стверджують вкорінену в національне родинне виховання українців традицію любові до української народної музики. Саме її – генетичну потребу співу, відчув юний Сергійко швидко навчившись грати на дарованій батьком гармошці, щедрувати, колядувати сольно чи гуртом з друзями на різдвяні свята. У 8-річному віці Сергій вже стояв перед шкільним хором, в далі 15-ти річним, 1962 р., вступив до Ніжинського училища культури і мистецтв (нині – Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв), що носить з 2000 р. ім’я Марії Заньковецької. Яскраві враження полишили роки навчання на музично-педагогічному факультеті Ніжинського педуніверситету ім. Миколи Гоголя.

Цю традицію продовжила й власна родина С. О. Голуба, в якій маленька донечка Тетянка чула прекрасний спів мами, бандуристки й викладачки Наталії Володимирівни Голуб, випускниці Чернігівського музичного училища (нині –коледж – ред. автора) імені Левка Ревуцького в класі бандури Раїси Миколаївни Борщ та на музично-педагогічному факультеті ніжинського ЗВО. У 1980–1990 –ті роки – як учасниця тріо бандуристок музичної школи з колегами О. М. Апостол та Л. П. Мусабековою вона захоплювала глядачів на численних концертах міста, області. Нині й донечка, вже Тетяна Сергіївна – викладач музично-теоретичних дисциплін у коледжі, музичній школі, проводить як ініціатор цікаві й важливі, з позицій музично-естетичного виховання школярів, студентів мистецькі заходи, як-от організація та проведення в грудні 2022 р. для першокласників Конкурсу на краще виконання й театралізацію української народної пісні, що сприяє примноженню мистецьких традицій школи та народно-пісенних звичаї України.

Велика мистецька родина С. О. Голуба це – педагогічний колектив музичної школи (з 1982 р., на посаді директора і менеджера численних мистецьких проектів, з 1993 р. – заслужений працівник культури України). Численні обласні, всеукраїнські конкурси, фестивалі, в переліку яких всеукраїнські: «Співає Київщина», духовної музики «О, Мати Божа», «Битва хорів–2013», обласні, як-от Конкурс гри на духових інструментах «Пам'яті Тимофія Докшицера», «Місячне сяйво» за участю ведучого й співорганізатора музичних вечорів, їх менеджера й талановитого віолончеліста з Києва Олександра Пірієва. Стрижнем успіху численних мистецьких проектів є творчі контакти, ініціативність, креативність, повага та розуміння з півслова як чесноти вихованості й спадкової толерантності українців. Стрижень цих контактів – це єдність поглядів, думок на вирішення питань, бо іншого й не може бути в контексті думок С. О. Голуба: «Наші вчителі – це наш золотий фонд. Їхньою працею та стараннями надихані всі наші успіхи та перемоги» [4, 3].

Улюблена мистецька родина С. О. Голуба з 1982 р. – дитячий зразковий хор «Сяйво», оновлений, осучаснений ним з попереднього складу хористів музичної школи. Завжди є бажання писати про «Сяйво», бо мала за честь вести його ювілейні концерти 2002, 2012 років в стінах НДУ ім. Миколи Гоголя, на сцені Будинку культури Ніжина, а значить бачити неповторний стан синтезу диригента й юних хористів, розуміння ними кожного жесту рук, погляду диригента. «Хор – це команда. Щоб працювати злагоджено в команді, потрібна майстерність, над чим доводиться працювати. Діти розуміють, що від кожного з них залежить результат. А потім дітям під силу усе. До речі наш хор (мабуть єдиний з дитячих хорів в Україні) володіє релятивною (діатонічною) системою музикантів Карла Орфа, Золтана Кодаі, доповнену нами хроматизмами» [7].

Чимало статей присвячено концертно-виконавській творчості дитячого хору «Сяйво» – лауреата понад 20-ти міжнародних та всеукраїнських конкурсів, фестивалів хорової музики. Його виступи завжди вражають присутніх, як-от на богослужінні в Кафедральному Володимирському Соборі Києва, про що розповідала в інтерв'ю 1999 р. ініціатор проведення фестивалю «Співає Київщина» композиторка й художниця, народна артистка України Леся Василівна Дичко. «Спів юних хористів наповнював особливими емоційними почуття, які надихали й створювали душевний катарсис, викликали сльози в очах присутніх». Доречною в цьому контексті є цитата з промови славетного Маестро, Героя України А. Т. Авдієвського 2006 р. при врученні «Сяйву» Гран-прі фестивалю Артеківські зорі!» в АР Крим: «Нині центр дитячого хорового співу в Україні перемістився до Ніжина!». І цьому

сприяє володіння юних виконавиць релятивною системою К. Орфа з хроматичним тяжіннями звуків в тональності. А ще закоханість в мистецтво хорового співу, до якого долучив юних виконавиць С. О. Голуб.

Підтвердженням успішної праці митця з колективом є дійсно сказані по-батьківські слова: «Пишаюся я дітьми, які навчаються в нашій школі! А зразковий хор «Сяйво» відповідає своїй назві – завжди сяє!.» [7].

Таким чином, не претендуючи на вичерпність інформації стверджую, що музично-просвітницька діяльність С. О. Голуба вирізняється активною мистецькою позицією та слугує прикладом наслідування для учнів, колег, друзів у розвитку хорової культури України. Форми культурно-мистецької, концертно-виконавської, соціотворчої діяльності митця як диригента, педагога-вокаліста, керівника закладу стали підґрунтям для формування й функціонування мистецьких родин С. О. Голуба. Цьому сприяла й національно спрямована його життєтворчість, тісно переплетена на генетичному рівні з традиціями родинного виховання. Вони характеризують дефініцію «мистецька родина» як родинно-сімейну спорідненість соціальної групи «батьки, діти» та спільні з колегами-педагогами**,** виконавцями погляди на розвиток у контексті традицій та інновацій різножанрового музичного мистецтва України.

Список використаних джерел

1. Кавунник О. А. Сяйво талантів. *Вісті.* 10.11.2000. с. 2.
2. Кавунник О. А. Музичний марафон., *Вісті,* 01.06, 2001. с. 4.
3. Кавунник О. А. Мистецький врожай ніжинців. *Українська музична газета.* № 1. 2003. с. 9.
4. Кавунник О. А. Давайте славить світлу днину, нехай же музика звучить. Вісті. 26 грудня, 2003. с. 3.
5. Кавунник О. А. Кузик В. В. Культура і мистецтво Чернігово-Сіверщини: міста, події, постаті. // колективна монографія. – Ред.-упоряд. Кузик В. В., Кавунник О. А. Ніжин: видавець ПП Лисенко М. М., 2021, с. 78–80.
6. Кавунник О. А. Творити прекрасне – місія Ведди Розен і Наталії Даньшиної: монографія, Ніжин: видавець ПП Лисенко, 2021 р., с 84.
7. Марченко Т. Про голос і не тільки. Наш співрозмовник Сергій Голуб. URL: https://nizhyn.city/articles/139508/daruvati-lyudyam-radist

МАНУАЛЬНА СЕМАНТИКА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА

Приймак С. В., Шумська Л. Ю.

В статті висвітлено зміст та характерні риси професійної діяльності хорового диригента, специфіка якої полягає в синкретичній єдності художнього, технологічного, педагогічного, психологічного, управлінського компонентів. Окремо розглянуто художньо-технологічні засади мануальної семантики відповідно до їхньої комунікативної функціональності: графічно-метричні, вокально-технологічні, художньо-образні.

Ключові слова: *хоровий спів, диригентський жест, мануальна техніка, семантика диригентських жестів.*

Хоровий спів – один з видів колективної виконавської діяльності, що сприяє загальному та музичному розвитку, вихованню співацької та артистичної культури, духовності, становленню художнього світогляду, формуванню особистості, виробленню виконавської майстерності та творчого світобачення. Управління хоровим виконанням здійснює диригент – хормейстер, харизматичний лідер, митець, здатний чути, відчувати та інтерпретувати хорові твори, та мануальною мовою жестів передавати виконавцям – співакам хору свої художні наміри, застосовуючи різні форми диригентської діяльності.

Професійна діяльність хорового диригента – мистецький феномен, синтетичний вид музично-виконавської творчості, специфіка якої полягає в синкретичній єдності художнього, технологічного, педагогічного, психологічного, управлінського компонентів. «Диригентсько-хорова діяльність (виконавська, педагогічна) є одним із видів творчої діяльності і відрізняється багатоаспектністю, неповторністю за характером здійснення та результатом, оригінальністю, суспільно-історичною та індивідуальною унікальністю. У ній діалектично поєднуються свідоме і підсвідоме, інтуїтивне і розумове, емоційне та раціональне начала. Диригентсько-хорова діяльність являє собою комунікативний процес, спрямований на передачу семантичної інформації, що міститься в хоровому творі й зашифрована за допомогою знакової системи хорової фактури та мануальних прийомів, від композитора до слухачів. Посередником у процесі передачі інформації є диригент – інтерпретатор та керований ним хоровий колектив, який, своєю чергою, шляхом «прочитання» мови

диригентських жестів, здійснює «дешифрування» фактурної тканини, її звуковисотне та вокально-темброве озвучення – своєрідну мануальну екстраполяцію контексту хорової текстури в форму акустичної матерії, вокально-колористичних образів» [6, с. 7].

Художній компонент диригентської діяльності передбачає естетично-образне мислення, здатність інтерпретувати хорові твори та концептуально їх втілювати пластично-мануальними та вокально-артистичними засобами.

Технологічний компонент диригентської діяльності проявляється в компетентності хормейстера у галузі механізмів організації хорової звучності (стрій, ансамбль, дикція) та іманентних властивостей хорової органіки, в спроможності продуктивно використовувати вокальні ресурси хору та виробленні унікальної темброві палітри хорового звучання.

Педагогічний компонент диригентської діяльності характеризується як здатність хормейстера впроваджувати освітньо-виховні методики в систему роботи з хоровим колективом на засадах сучасних методологічних підходів в педагогіці: системного, особистісного, компетентнісного, синергетичного та ін., що засвідчує педагогічну майстерність керівника хорової формації.

Психологічний компонент диригентської діяльності ґрунтується на обізнаності в різноманітних питаннях психології музичної творчості й обумовлений колективним характером міжособистісної комунікації, полісуб'єктної взаємодії та базується на теорії, напрямах та концепціях вікової психології.

Управлінський компонент диригентської діяльності – це біфункціональне явище, яке, з одного боку відбиває мануально-виконавське керування співацьким колективом в репетиційному та сценічно-концертному процесі, а з другого боку – розкривається в менеджерських завданнях: від етапу комплектування хору, визначення та реалізації його мистецької місії й репертуарної стратегії до інтеграції хору в музично-просвітницький або подієво-фестивальний сегменти національного та міжнародного культурного середовища.

Розглядаючи диригування як процес художнього спілкування диригента з виконавцями, необхідно визначити чинники, за допомогою яких у диригуванні здійснюється передача художньої інформації. Нині в теорії диригування для відображення художньої сторони виконання застосовуються терміни «виразна жестикуляція», «виразні рухи», «виразна техніка», «образно-виразні прийоми», «образно-виразна техніка», «виразні жести», зміст яких не розкривається і не конкретизується, але, як правило, під ними мається на увазі, насамперед мануальна

техніка. Проблеми з повноцінним визначенням художньої диригентської техніки пов'язані з абсолютизацією провідної ролі мануальної техніки і з зменшенням ролі інших засобів, що є в розпорядженні диригента і застосовуються ним у процесі управління колективним виконанням. Про значення виразної міміки, корпусу, пози диригента у процесі керівництва виконанням надають диригенту серйозну підтримку, доповнюючи жести, допомагаючи донести до виконавців найменші деталі та зміни нюансів та передаючи інформацію, що не піддається відображенню за допомогою рук; про значення погляду диригента у процесі виконання писали, що виконавці «…не тільки стежать за рухом палички, але багато вгадують по очах керівника, вловлюючи у яких те, чого може бути написано в нотах» [3, с. 160].

В характеристиках змісту диригентської діяльності, як правило, акцентується увага на мануальних діях хормейстера, які розглядаються як мова жестів, за допомогою яких майстер втілює найтонші деталі хорового твору і, водночас, висловлює власну художню інтерпретацію виконуваного музичного зразка. Досконалість мануальної техніки – диригентської техніки рук, є визначальною складовою диригентсько-хорової творчості саме тому, що кожен жест шляхом своєї інформативності ретранслює виконавцям технологічно-художні аспекти звукової матеріалізації хорової фактури в системі семантично осмислених знаків.

Семантика – (з грецької мови – означальний) це розділ семіотики та лінгвістики, в межах якого вивчаються знаки та знакові системи як засоби вираження значення та сенсів. В теорії музики 20-го століття виокремлюється категорія музичної семантики, яка вивчає здатність елементів музичного мовлення бути носіями художнього сенсу, образно-виражальним знаком, тому природно, що семантика мануальної техніки розглядається як її невіддільна складова. Кожен диригентський жест – мануальний прийом, має бути детермінований авторським нотним контекстом, як результатом музично-інтонаційного та вербального мистецького задуму композитора і поета. «Диригентський жест несе семантичне навантаження у власній специфічній формі: це знак, наповнений експресивним художнім змістом, що вирізняє його серед безлічі інших складових процесу передачі музичної інформації. Диригування, як своєрідна мова жестів, що складається з первинних мовних знаків, природно поєднується з немовними формами вираження (копіювання, сигнали та ін.). Мова диригентських жестів є інтернаціональною за своєю суттю і долає відмінності жестикуляції у музичному виконавстві різних народів. Це стає можливим завдяки загальнолюдській логіці тих символів, які лежать в основі диригентського мистецтва взагалі. Диригентський жест можна

розглядати як засіб надсилання інформації для створення того чи іншого звучання музики. Звідси величезне значення семантики диригентських жестів, яка, спираючись на абстрактні схеми диригування, варіює їх, завдяки чому виникає безмежна кількість неповторних зразків» [2, с. 31].

За семантичним змістом мову мануального спілкування диригента зі співацьким колективом можна розглядати у декількох напрямках, відповідно до їхньої комунікативної функціональності: графічно-метричні, вокально-технологічні, художньо-образні.

Графічно-метричні семантичні елементи базуються на диригентських принципах графічної ясності та економії рухів: вони підпорядковані метро-ритмічній організації музичної тканини, і являють собою прийняті у світовій диригентській практиці спеціальні схеми та сітки, кількість та інтенсивність окремих жестів в межах яких суворо відповідають таким засобам музичної виразності як музичний метр, метрична пульсація та характерність ритмічних побудов.

Вокально-технологічні складові мануальної мови диригента покликані відтворити різні засоби співацької технології в колективному виконавстві, синхронність та уніфікованість яких стане запорукою досконалого строю та ансамблю в хорі, скерованих диригентською волею: швидкість та глибина співацького вдиху, різні види атаки звуку, акцентуацій, цезур та артикуляційних прийомів в їхньому наскрізному розвитку та оновленні, особливості тембральної драматургії твору: забарвлення звучання окремих партій, груп хору та туттійного викладення тощо. Разом із тим, характер диригентського жесту має відповідати характеру вокального слова, взаємопов’язаного з висотою вокальної позиції, осмисленістю, ясністю та орфоепічною правильністю вимови.

Художньо-образна семантика мануальних виражальних засобів формується у диригента як результат глибокого проникнення у зміст та характер хорового твору та вибудовується в його творчому баченні у вигляді мануальної моделі, яка відтворює характерні риси ідейно-образного й емоційного параметрів хорового твору та сприймається виконавцями як ірреальна художньо-знакова форма рухового типу. Образна семантика диригентського жесту специфічним чином багатогранна, оскільки разом з моделювання містить артикулювання, передчуття, фіксацію, слугує інструментом уніфікованої комунікації, та ґрунтується на важливих загальних принципах диригування: упередження та художньої доцільності.

«Для вмілого застосування диригентських засобів музичної виразності необхідно оволодіти знаннями, вміннями та навичками передачі в диригентському

жесті темпу твору, динаміки, метроритму, характеру звуковедення, фразування, кульмінації, фермат, планів, діапазонів, позицій рук, амплітуди та насиченості жесту, диференціації рухів, маси точки тощо» [4, с. 13].

Таким чином, можна стверджувати, що мануальне «мистецтво» (художня техніка) диригування виступає одночасно як проміжна мета та художній засіб, як художня форма та образний зміст, як просто техніка та пластичне прикладне мистецтво, являючи собою особливий художньо-функціональний феномен, що повністю підлеглий задачі художньо-технічного висловлювання диригента в спілкуванні з хором. Диригентська техніка, як стиль невербальної комунікації хормейстера зі співацьким колективом, має свою знакову систему, яка має бути «читабельна», зрозуміла багатьом учасникам хору одночасно: семантичні прийоми мануальної техніки займають сполучне, опосередковане положення між суб'єктним художнім задумом диригента та об'єктивним звучанням, оскільки диригент здійснює керування колективом і забезпечує єдність виконання за допомогою відповідної системи жестів рук, створює власну інтерпретацію з метою переконливого відтворення авторського задуму композитора.

Список використаних джерел

1. Бенч-Шокало О. Г. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції. Навч. посіб. Київ : Український світ, 2002. 440 с.
2. Біляєва Н. В. Диригентський жест: знак, символ, смисл. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти.* Вип. 48. Харків : ХНУМ, 2018. С. 25–38.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Кириленко Я. О. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки. Навч. посіб. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 108 с.
5. Колесса М. Основи техніки диригування. Київ: «Музична Україна», 1973. 34 с.
6. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю., Шумський М. О. Диригентсько-хорова підготовка. Навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 300 с.
7. Прядко О. М. Шляхи формування творчої активності у майбутніх педагогів-музикантів. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9628/1/PRIYDKO.pdf.
8. Психологія: енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/samostoyatelnost-1.htm

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У ВОКАЛЬНОМУ МИСТЕЦТВІ: ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ

Раструба Т. В., Тонкошкурий Б. І.

У статті розкривається сутність поняття інтерпретація у контексті вокального мистецтва. Окреслюються основні принципи інтерпретації при роботі над музично-пісенним матеріалом. Зосереджується увага на технологічних процесах у ході роботи над художнім образом твору. Визначаються основні етапи роботи над вокальним твором та фактори, що впливають на варіативність трактовки солістом.

***Ключові слова**: інтерпретація, вокальне мистецтво, вокальний образ, трактовка, принципи, етапи.*

На сьогодні ринок праці потребує конкурентоспроможного фахівця. Такий підхід діє на всіх ланках працевлаштування, зокрема і для діячів культури та мистецтва. Креативний, гнучкий, обізнаний та професійний випускник закладу вищої освіти завжди буде затребуваним для працедавця. Одним із показників професіоналізму у сфері вокального мистецтва є вміння співака інтерпретувати твори, які він репрезентує публічно. Саме за цим показником більшість виконавців намагаються конкурувати один з одним та набувати професійного зростання.

Проблема інтерпретації є предметом наукових розвідок вчених багатьох галузей науки. Нас цікавить саме вокальне мистецтво, тому інтерпретацію у цьому аспекті ми вбачаємо перш за все, як вміння представити власну версію виконання музичного твору. Більш глибоке розуміння даної тематики стає можливим завдяки аналізу досліджень провідних науковців: Н. Барановської, І. Гринчук, Н. Дань-шиної, Л. Ескудьї, О. Катрич, Н. Косінської, О. Мозгальової, В. Москаленка, Г. Падалки, В. Панасюк, Пан На, М. Петренко, І. Полубоярина, Сунь Пенфей, І. Ткачук, О. Щербініної, О. Щолокової, Н. Юдзіонок та ін.

Дослівний переклад поняття інтерпретація, що походить від латинського – *interpretatio* – означає роз'яснення, тлумачення [5]. У загальному розумінні інтерпретацію трактують, як головне певного процесу спілкування, коли «потрібно роз'яснювати наміри і вчинки індивідів, їхні слова та жести, зразки художньої літератури, музики, мистецтва, знакові системи тощо» [1, с. 65]. Специфічне (мистецтвознавче) розуміння інтерпретації полягає в організованій інтелектом

творчій діяльності музичного мислення, яка спрямована на розкриття виразово-смислових можливостей музичного твору [2, с. 15]. Тож можемо стверджувати, що у різних формах сприйняття творчих проявів індивіда завжди буде присутня інтерпретація, зокрема і у галузі музичного мистецтва, а саме вокального, де об'єктом виступає вокальний твір. Тому співак при поданні власної самостійної виконавської версії будь-якого твору має спочатку осягти авторський задум, розкриваючи зміст і виражальні можливості вокального зразка.

Розпочинаючи роботу над музично-пісенним репертуаром вокаліст має її розділити на декілька етапів: вивчення нотного та поетичного текстів; розбір і відпрацювання вокальних технічних складнощів; знайомство з історією написання твору; творчим доробком авторів музики та слів; стильових особливостей музичної епохи тощо. За цих обставин великого сенсу набуває процес «занурення» співака в усі аспекти «існування» музичної композиції.

На етапі втілення художнього образу, який є крайнім, коли відпрацьовані основні технічні та голосотворні аспекти (вивчено на пам'ять нотний текст, пророблені авторські ремарки, вивчено особливості епохи, коли написаний твір) настає розуміння сценічного втілення твору [4]. На цьому етапі, вокалістам слід зважати не те, що при репрезентації важливого значення набуває так званий «підтекст» вокального зразка, що керується індивідуальним переживанням конкретного музичного явища певним виконавцем. Тобто співак має на сцені запалити «іскру», яка викликає зворотній зв'язок із слухачем та пробудить у нього емоцію. Така іскра у виконавця буде видимою тоді, коли вокаліст природньо зануриться у музичний твір, висловить свої почуття у межах розумного під час виконавської інтерпретації.

Загалом процес роботи над конкретним вокальним твором можна розділити на два великі етапи: *майстровий* та *творчий*. На першому етапі у вокаліста ще не сформувалося особистісне відношення до художнього образу, який має передати у тому чи іншому творі за допомогою власного трактування. Цей період потребує часу, щоб оволодіти достатньо співацьким матеріалом, після чого стане можливим повноцінне вираження музичного змісту через художній образ, над яким співак працює на другому етапі. Це породжує правило – музичним контентом буде те, що чується та слухається.

Водночас слід підкреслити важливість розуміння впливу багатьох факторів, що впливають на варіативність виконавської інтерпретації – глибина занурення вокаліста у музичний образ. Адже не кожен вокаліст, котрий володіє гарними

природними даними, зможе повною мірою передати всю суть вокального твору. Щоб досягти цього інколи витрачається досить значна кількість часу, бо на вокальний інструмент насправді впливають як зовнішні (обставини, складність музичного тексту тощо), так і внутрішні (фізіологія, емоційність, освіченість тощо) фактори.

Трактування твору вміщує, окрім глибинного розуміння і «прочитання» авторського задуму, певну атрибутику (костюми, декорації, мізансцени, бутафорію). Разом із цим підсилюється, розвивається та зростає внутрішня логіка особистісного переживання виконання, завдяки чому стає можливою індивідуальна виконавська інтерпретація [3]. За цих обставин головною метою виконавської інтерпретації співака є здатність переконливо та вдумливо донести до слухачів первинного задуму композитора, засобами звукового, творчого та емоційного його втілення на сцені.

Тож бачимо, що виконавська інтерпретація тісно пов'язана зі звуковим втілення нотного тексту (відповідно естетичним принципам вокальної школи, стилю, спрямування та ін.) та з особистістю самого співака (його авторським прочитанням та художньо-ідейним задумом). За цих умов ключовою постає музична драматургія вокального твору, яка проявить себе шляхом грамотного емоційного наповнення в індивідуальній виконавській версії вокаліста. Проте наголосимо, що це можливо тільки тоді, коли співак має стійку співацьку базу. Саме вона дає можливість працювати вокалісту в режимі багатозадачності: виконавська, режисерська та акторська. Особливо це стосується складних оперних вокальних номерів, коли художній образ потрібно зберегти від початку виконання до останньої ноти. Тому важливою якістю, якою має володіти співак є витримка та яскрава харизма. У цьому сенсі співаку-початківцю варто вивчити творчість відомих вітчизняних та зарубіжних співаків, котрі на сьогодні стали еталонами світового вокального мистецтва.

Ми переконані, що будь яке сприйняття не можливе без інтерпретації. Музикант, беручи в репертуар твір завжди буде активно його «переробляти» з погляду на власні враження, які той викликає. В процесі такої інтерпретації і створюється естетичний предмет.

Таким чином, інтерпретація у вокальному мистецтві носить перш за все синкретичний, але водночас автономний характер. Тобто з однієї сторони виконавська інтерпретація дозволяє слухачеві зануритися у світовідчуття певного музичного твору конкретним виконавцем, а з іншої – слухач, керуючись власним емоційним досвідом та уявою, може сприйняти музично-пісенний матеріал зовсім інакше, ніж її задумував автор, а потім втілював та трактував співак.

Список використаних джерел

1. Бондар С. В. Інтерпретація як реконструкція смислового змісту тексту (філософсько-естетичний аналіз): дис.. ... кандидата філос. наук : 09.00.08 Київ, 2003. 171 с.
2. Москаленко В. Лекції з музичної інтерпретації: навчальний посібник. Київ: Парапан, 2013. 249 с.
3. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць.* Київ : НПУ, 2004. Вип. 5. С. 3–11.
4. Рябуха Н. О. Виконавська інтерпретація як метод пізнання музичного твору. *Вісник Харків. держ. акад. дизайну і мистецтв*: [зб. наук. пр.]. Харків, 2009, № 16. С. 135–142.
5. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів. 2-ге вид., доп. Харків: Веста : Видавництво «Ранок», 2008. 688 с.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КАПЕЛІ БАНДУРИСТІВ

Семеляк А. В.

В статті висвітлені актуальні методичні напрямки розвитку вокальної техніки в капелі бандуристів – виконавському колективу, феномен якого полягає в синтезі співацького та інструментального компонентів. Виокремлені найбільш значущі ланки розвитку вокальної техніки та зазначена місія керівника капели бандуристів, як педагога-діагноста, в системі формування вокальної палітри звучання капели, метою якого є художньо-виконавська майстерність майбутніх професійних бандуристів-виконавців.

Ключові слова: *капела бандуристів, розвиток вокальної техніки, вокальне ансамблювання, диригент капели бандуристів.*

Підготовка керівника капели бандуристів у мистецьких закладах вищої освіти – запорука розвитку національного бандурного мистецтва. Капели бандуристів викристалізувались в окремий оригінальний виконавський жанр, який в концертній практиці відрізняється самобутністю та є чинником національної ідентичності

українського народу. Вони відзначаються не тільки своєрідним академічним звучанням хору й інструментальною, бандурною складовою, але й специфічним репертуаром, до якого входять історичні, побутові, чумацькі, солдатські, жартівливі пісні, класична хорова література. Самобутність капели бандуристів полягає в тому, що цей колектив має не обмежені виконавські можливості за рахунок органічного поєднання інструментального та вокального компонентів, але саме ця специфіка обумовлює потребу в застосуванні двох відповідних методичних напрямків роботи керівника, при чому робота над розвитком вокальної техніки є найбільш проблемною ланкою творчого процесу в капелі бандуристів.

На думку Л. Мандзюк, унікальність бандурного виконавського мистецтва взагалі, а колективного зокрема, піднявшись до небачених допоки вершин популярності серед різних верств населення на початку ХХ ст., через ряд безвідповідальних ідеологічних та дилетантсько-культурологічних чинників була майже знищеною у своїй первозданній манері. Водночас, завдяки зрослому бажанню мас опанувати азами гри на бандурі й об'єднуватися для колективного музикування, постала проблема виховання відповідних професійних педагогічних кадрів [2].

Виконавець-бандурист поряд з вмінням виконувати твори на бандурі має безпосередній зв'язок зі школою вокалу, яка поєднується з акомпанементом. Як зазначає М. Давидов, у методичній літературі по бандурі для початкової і середньої ланки навчання методика вокальної, ансамблевої та хорової підготовки майже не розроблена [2].

Набуття та розвиток навичок гри й співу в ансамблі (капелі) бандуристів – невіддільна частина комплексної підготовки музиканта на всіх ланках мистецької освіти: капела бандуристів являє собою навчально-творчий колектив, який складається зі студентів-бандуристів – це школа хорового співу у супроводі бандур. Метою діяльності такого колективу є виховання у студентів захоплення та зацікавлення хоровим мистецтвом, гарного художнього смаку, розвитку високої ансамблевої техніки, ознайомлення з репертуаром різних стилів і епох.

Бандуристи під час навчання вивчають дисципліну «Хорознавство» та опановують співацьку техніку на індивідуальних заняттях з вокалу, але навички вокального ансамблювання набуваються в процесі навчальної діяльності саме в капелі бандуристів. Курс «Хорознавство» містить спеціальний розділ – «Вокально-хорова техніка», який надає студентам знання щодо анатомічної будови голосового апарату, класифікації співацьких голосів, їхніх характеристик, техніки співацького дихання та фонації, виразної дикції та артикуляції, осмисленого вимовляння

поетичного тексту. Ці знання стають засадничою базою при роботі в капелі над співацькою технікою, та мають бути модифіковані в конкретні практичні навички, а згодом – у вокально-ансамблеві компетентності, а вказані перетворювальні процеси скеровує керівник капели бандуристів.

Отже, насамперед керівник втілює свою концепцію вироблення ідеальної вокальної палітри колективу, яка має відповідати його естетичним ідеалам, оскільки в уяві професійного диригента існує слуховий образ або модель співа-цького звуку. Його професійний досвід, безперечно, сприяє розвитку специфічних сторін музичного слуху, що відрізняється здатністю до аналізу й діагностики вокального звучання, засновану на зіставленні еталонного ансамблево-хорового зразка з реальною проєкцією репетиційного вокалу. Саме тоді, завдяки розвиненому вокальному слуху, диригент здатний чути якість звучання з перенесенням на механіку роботи голосового апарату, і саме ця якість дозволяє не тільки розрізняти (розпізнавати) ідеальне, але й визначати на слух природу вокальних помилок і, найголовніше, розуміти, як виправляти недоліки у звучанні, застосовувати певні методи для розвитку вокальної техніки співаків капели.

Головна якість звуку, яку необхідно виховувати в учасників капели – це його протяжність та кантиленність. Усвідомлення процесу безперервності звукового потоку та контроль спочатку за плавним, економічним видихом – ось основні умови протяжного співу. З'ясування принципової відмінності процесу використання дихання у співі та мови – має стати вихідним моментом у розумінні науки про мистецтво співацького видиху, енергетика якого скеровує процес звуковедення. Диригентам-практикам відомо, що безперервності співацького видиху, плинності звуку заважає відсутність у хористів відчуття внутрішньодольової пульсації, коли великі тривалості подумки не діляться на дрібні та за необхідності на дуже дрібні, які потрібно заповнювати диханням.

Кантилена, безперервність звуку пов'язані ще й з м'язовою свободою організму. У співака це, насамперед, вільна нижня щелепа, м'язи шиї та плечового поясу. Формування м'якого звуку, який вільно ллється, позбавленого різкості, забезпечується відсутністю зайвої скутості. Усі співаки капели повинні усвідомити необхідність безперервності звукового потоку як головної умови співу та навчитися стежити за його виконанням: дуже важливо навчити їх контролювати тривалість, економічність вдиху та плавність видиху при повній м'язовій свободі.

Інша якість співацького звуку в капелі бандуристів – його високе позиційне налаштування. Велике значення у співі має вміння користуватися резонаторами, які

не тільки посилюють звук голосу, але й збагачують його тембровими фарбами. Коли голосові зв'язки коливаються, створюються умови для передачі цих коливань повітрю, що знаходиться нижче (грудний регістр) та вище (головний регістр) голосових зв'язок. Безпосереднім продовженням гортані вгору є глотка, рот і ніс, або система головного резонування. Головне посилення звуку відбувається в глоточному відділі шляхом підняття вгору м'якого рухомого піднебіння – такий прийом визначається як позіх. Порожнина рота та її стінки дуже рухливі, можуть приймати різну форму, що має значення для формування голосних та приголосних, а для збільшення порожнини рота велике значення має опускання нижньої щелепи.

До верхніх резонаторів належать нерухомі порожнини носа, придаткові «порожнечі» носа: гайморові, лобові, носові. Грудні резонатори лежать нижче рівня голосових зв'язок. Це порожнини та порожнечі бронхіального дерева: трахея, великі та малі бронхи. Обсяг бронхіального дерева становить п'яту частину обсягу легень й для голосоутворення цей простір є дуже корисним, тому що в нього передаються коливання, викликані голосовими зв'язками, посилюється тон, що надає повноти, м'якості звучання. Знання резонаторів у системі голосового апарату людини не є самоціль, але скеровування їхнім раціональним використанням, що дозволяє спрямовувати звук усвідомлено у потрібному напрямку, контролювати «дозу» їхнього змішання – головне завдання співацької техніки, а дотримання внутрішньоакустичних прийомів правильного резонування всього співацького складу в капелі бандуристів досягається за допомогою ретельного слухового контролю диригента.

Для того, щоб робота над високим позиційним налаштування стала результативною, необхідно висвітлити питання про регістри як механізм голосоутворення. За специфікою співацького резонування розрізняють два регістри: головний та грудний, а майстерність керівника колективу полягає в умінні спеціальними вправами та методами досягти вирівнювання та згладжування регістрів. Об'єднання головного та грудного регістрів може бути здійснено на основі одного з них: якість вокального звучання залежить від уміння диригента на засадах вирівнювання міжрегістрових зон досягти єдиного – мікстового звучання, який визначається як змішаний механізм, при якому в звукоутворенні відбувається зближення зв'язок, а не змикання. Співвідношення ролі головного та грудного резонаторів змінюється відповідно. На нижніх звуках ми можемо мати м'яку атаку та максимум грудного резонування, за обов'язкової участі й головного резонансу, а на верхніх звуках –

зворотне співвідношення цих чинників. Таким чином, протягом усього діапазону можливе здійснення мікстової функції.

У практиці роботи з капелою бандуристів, під час співу, звертається увага на пошуки високопозиційного, польотного звуку, на вироблення фальцетного відрізка звучання голосу (особливо в жіночій групі) та перенесення механіки на середню та низьку ділянки діапазону, в зону грудного регістру (у чоловічих голосів). Широко застосовується спів гам та гамоподібних вправ у низхідному порядку, з метою поширення головного звучання на ділянку зазвичай грудного.

Фальцетне звучання, сформоване на мікстовій основі, доповнюється близькою вокальною позицією: формування звуку попереду і далі напрям його відбувається в область твердого піднебіння, що у свою чергу визначає резонування маски та прикрите звучання. У процесі формування вокальної естетики звуку капели бандуристів спостерігаються такі позиції: фальцетний регістр на мікстовій основі – як основний тип звуковидобування, високопозиційне налаштування у співаків, зниження ефекту вібрато, близька вокальна позиція, переважання високих звукових частот в акустичному спектрі. Наведені характеристики звуку зменшують (особливо перші три) кількість часткових звукових спектрів, цим збільшуючи силу основного тону. Знайти високу позицію, досягти близького звучання голосу – це частина справи: необхідно навчити співаків зберігати цю позицію у процесі співу зі словами. Єдина манера звукоутворення має на увазі звукоутворення з однаковим ступенем заокругленості. Широка голосна «а», глибока «о», плоска «е» «прагнуть» порушити необхідну позиційну однаковість, цьому сприятиме також змінність голосних та приголосних звуків.

Збереження однієї вокальної позиції так само ускладнюється виконанням різних мелодичних інтервалів, послідовність яких і становить мелодичну лінію кожної партії. Найбільшу складність у цьому відношенні представляє виконання таких вольових, прямолінійних інтервалів, як чисті кварти і октави, великі секунди, певною мірою чисті квінти. При їх співі студенти особливо ретельно і пильно повинні стежити за тим, щоб звуки цих інтервалів виконувались у однієї вокальної позиції. Окрім того, що інтонування залежить від законів ладового тяжіння, воно не меншою мірою залежить і від правильного звуковидобування, і не може розглядатися без урахування його вокальних особливостей. У той час як чисті кварти й октави з точки зору ладових закономірностей вважаються простими для інтонування, з вокальної – вони якраз одні з найскладніших та незручних. У цьому сенсі спів, що полягає у точному виконанні інтервалу, у вокальному відношенні є хіба що

подолання цього інтервалу, що вимагає з метою збереження єдиної позиції уявного «випрямлення» їх у горизонтальну вокальну лінію.

У практиці роботи з капелою бандуристів спостерігається нерівномірність якості вокальної підготовки студентів на попередньому освітньому рівні, а також спів в різних манерах, що відбивається у строкатості голосних звуків. Максимально спрощуючи інтонаційний рівень розспівочного матеріалу, необхідно з перших днів ставити правильну фонетичну постановку голосних звуків в академічній манері. Починаючи зі звільнення нижньої щелепи та вироблення постійної присутності позіху, добиватися одноманітного, уніфікованого відтворення звуків українського алфавіту, коригуючи їх об'єм чи вузькість, «близькість» чи поглибленість, єдинородність звукового потоку. При цьому особливо слід звертати увагу на те, щоб заокругленість у вимові голосних, своєрідна культура звуку не порушували б законів орфоепії української мови, щоб деяке необхідне нівелювання голосних звуків не спотворювала б властивого їм характерного та природного звучання.

Отже, диригент капели бандуристів спрямовує свою роботу з розвитку вокальної техніки співаків на вироблення таких якостей загального вокально-інтонаційного ансамблю: кантиленність, безперервна довжина звуку; використання фальцетного регістру на мікстовій основі як основного типу звуковидобування; близька позиція; пружність, сконцентрованість звуку; заокругленість та єдина манера звукоутворення.

У роботі диригента капели важко іноді буває визначити, над якою саме якістю звуку він працює – настільки вони злиті та нероздільні: характеристика його фахових якостей та виконавська вокальна школа, досвід вокального педагога й компетентності керівника-організатора, що передбачає професія диригента, складається в основний показник – вокальний звук колективу, який являє собою вершину ансамблевої «піраміди».

Список використаних джерел

1. Горожанкіна О. Кобзарське та бандурне мистецтво як предмет наукового дослідження: історичні та сучасні аспекти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28(5). С. 50–57.

2. Давидов М. А. Наукові здобутки виконавського музикознавства – чинник прогресу музичної педагогіки. *Таврійські студії. Мистецтвознавство*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tsm_2013_4_6.

3. Мандзюк Л. С. Ансамблево-виконавська творчість бандуриста: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспекти : Автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.03. Харків, 2007. 18 с.

4. Морозевич Н. В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення: дис. …канд. мист.: 17.00.03. Одеса, 2003. 160 с

5. Примак М. Бандурне мистецтво у ракурсі камерного виконавства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 44(3). С. 11–15.

МИСТЕЦТВО І ПОЛІТИКА: РОЗМИСЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СИТУАЦІЇ

Станіславська К. І.

У статті репрезентовано міркування авторки щодо існування російської культури і мистецтва в Україні в реаліях російської військової агресії 2022 року. Проблема розглядається у двох аспектах: у векторі соціокультурної ідентифікації України у світовому просторі та в розрізі мистецько-педагогічної спадщини. Авторка намагається дати відповіді на питання: чи тотожні митець і його твір, чи може бути мистецтво поза політикою, чи несуть митці минулих часів відповідальність за дії сучасників.

Ключові слова: *війна в Україні, мистецтво у воєнний час, політизація мистецтва, російська культура в Україні.*

Тема «мистецтво і політика», в загальному, є багатогранною, полівекторною і зрештою невичерпною. Якщо зосередитись на соціокультурному аспекті, то «мистецтво завжди відповідає на виклики доби, на політичні або соціальні події. Мистецький твір пов'язаний з тим, що відбувається «зараз» в момент його творення чи/та рецепції. <…> мистецтво ніколи не існує як просто щось відсторонене, проте *завжди є залежним від того, як воно сприймається в різні епохи та за різних режимів*» (курсив мій. – К. С.) [3, с. 23].

До підкресленої курсивом думки ми ще повернемося, а поки звузимо тему до контексту воєнного життя України весни–літа 2022 року. Втім, навіть таке звуження залишає досить значний простір для розумових маневрів.

Митців під час війни часто називають солдатами естетичного фронту, наділяючи поетичне чи гумористичне слово, пісню, олівець властивостями зброї або вважаючи їх засобом такої необхідної в складний час розради. Я би додала до цих іпостасей ще функцію своєрідного арт-хронікера чи літописця: народжені у воєнний час твори найчастіше не претендують на інформаційну точність, натомість передають атмосферу, емоції, дух доби.

Також сьогодні досить активно по всьому світу відбуваються мистецькі події, акції, перформанси на підтримку України. Зокрема і КНУТКіТ імені І. К. Карпенка-Карого навесні анонсував міжнародний онлайн-перформанс «Peace to Ukraine! Peace to the world!», в якому на сьогодні вже взяли участь близько двох десятків країн і ще продовжують надходити відеоролики (усі роботи можна переглянути на офіційному ютуб-каналі Університету). Новинна стрічка чи не щодня розповідає про різноманітні художні акції в усьому світі, спрямовані проти воєнної агресії росії в Україні.

Прикладом яскравого прояву мистецько-політичної співдружності став пісенний конкурс Євробачення ‘2022, переможцем якого стала Україна. Втім, на мою думку, саме цього року конкурс був не зовсім про політику. Як відомо, Євробачення завжди було політично орієнтованим змаганням, і це зрозуміло, позаяк уже первісна умова – учасник зі своєю піснею представляє країну – передбачає політичний аспект. Країни-друзі, країни-сусіди найчастіше голосували одна за одну – це неписане правило стало трюїзмом. Цього ж року така всеєвропейська підтримка України стала проявом не так політичних міркувань, як загальнолюдської підтримки. Російський, нині опозиційний журналіст Олександр Невзоров у своєму телеграм-каналі так прокоментував результат конкурсу: «Світ освідчився Україні в коханні. А росії та путіну – у зневазі та ненависті». Отож, якщо зазвичай Євробачення віддзеркалювало усталені політичні позиції, то цього року воно їх генерувало.

Але найпершим на всі більш-менш значні події в перебігу війни реагує інтернет-мистецтво: меми, фотожаби, анекдоти, вірусні картинки та відео, гасла й цитати відомих осіб, шаржі й карикатури – все це в гумористичній формі в той чи інший спосіб віддзеркалює політичні настрої і публічних осіб, і пересічних громадян.

Проте наріжним каменем під час війни стало питання російської культури і мистецтва. Значні труднощі щодо цього виникли й у сфері мистецької освіти, де російська (і радянська) музика, поезія, російський (і радянський) живопис, театр, кінематограф тощо були репрезентовані досить значним обсягом творів. На мій погляд, варто розмежувати два аспекти цієї проблеми.

Перший пов’язаний із ідентифікацією (національною, соціокультурною, геополітичною та ін.) України у світі: йдеться і про різні аспекти сприйняття нашої країни за кордоном, і про складання «портрету» держави і громадян очима іноземця, який перебуває в Україні.

Як на мене, на цьому рівні справді необхідно позбавитися будь-яких маркерів російської культури, до яких варто насамперед віднести офіційні та рекламні інформаційно-візуальні повідомлення у публічному просторі, як-от назви вулиць, туристичні вказівники, інформаційні карти, меморіальні дошки, таблички та вивіски різного роду тощо – весь цей значний масив інформації безперечно має подаватися винятково українською мовою.

Складним і спірним питанням у цьому ж аспекті культурної ідентифікації України є імена російських діячів, які здавна присвоєні українським інституціям. Так, музично-освітня спільнота від початку війни перебуває в конфліктному дискурсі щодо Національної музичної академії України, яка носить ім’я Петра Чайковського [2]. Можна погодитися, що в нинішніх складних умовах відстоювання української державності сприйняття у світі «першої консерваторії» України як частки російської музичної культури і «молодшої сестри» однойменної консерваторії в Москві є неприпустимим.

До процесу «очищення» української ідентифікації віднесемо і вже запущену в країні ініціативу щодо перейменування вулиць, площ, станцій метро тощо та демонтажу пам’ятників російським діячам.

Другий аспект цієї проблеми стосується безпосередньо творів російських (і радянських) композиторів, поетів, художників, акторів, режисерів тощо, які значною мірою застосовувалися в навчальному процесі виховання майбутніх митців. Уже понад три місяці триває активна фаза війни, і весь цей час я повертаюся до міркувань на цю тему.

Коли через місяць після початку війни відновився навчальний процес у моєму університеті, я отримала досить гнівного листа від однієї студентської групи з докором щодо наявності в списку творів для перегляду радянських фільмів-опер «Алєко» та «Іоланта». І відтоді ж виникла особистісна й фахова необхідність сформувати і сформулювати власну позицію з цього питання. Головним для мене було дати відповіді насамперед собі: чи тотожні митець і його твір? чи несуть митці минулого відповідальність за дії сучасників? чи дійсно мистецтво не може бути поза політикою?

Почну з останнього: поза політикою точно не може бути митець – особистість із комплексом цінностей, принципів, поглядів. І навіть позиція митця *бути поза політикою* теж є його політичним вибором.

Упродовж війни ми бачили багато прикладів вияву політичних позицій і українських, і закордонних (зокрема і російських) митців. Ці позиції отримали різноманітне втілення: безпосередні текстові чи відео-звернення у соцмережах; озвучування своїх переконань під час виступів на сцені; участь у мітингах, акціях, протестах; волонтерська діяльність; власне мистецька діяльність – створення пісень, віршів, картин, вистав, фільмів на тему війни в Україні. Як влучно зазначила Анна Осипчук, культурний продукт (книжка, пісня, серіал, вистава) не лише вводить у суспільний дискурс певну тему, ініціюючи її обговорення, а й потенційно виступає як агент або легітимізації, або підриву існуючого політичного порядку, правил, відносин, цінностей тощо [3, с. 27].

Та все ж таки – чи тотожні митець і його твір? Міркуючи про феноменологію мистецького твору, пригадалося вкрай переконливе, як на мене, твердження мого друга і колеги, професора Андрія Пучкова: в мистецтві немає розвитку. Що це означає? – Мистецтво як феномен не демонструє нам в історико-хронологічній координаті ані прогресу, ані регресу. Погодьтесь, ми не можемо стверджувати, що музика Баха була «середньо розвиненою», Бетховена – вже «добре розвиненою», а Брамса – «ще краще, але все одно не досить»? Тобто, еволюція (становлення, кажучи по-філософськи) – є, розвитку – немає. А. Пучков пише: «Якщо у мистецтві передбачати *розвиток*, то слід передбачати *недорозвиненість* і *ущербність*» (курсив автора. – *К. С.*) [4, с. 61]. Дозволю собі продовжити: оскільки розвиток як процес передбачає перехід від однієї стадії до іншої, і ця інша кожного разу є вищого рівня, отже розвиток у мистецтві передбачав би *удосконалення*, а ми, знову ж таки, не можемо сказати, що творчість Моцарта є менш досконалою, а Вагнера – більш досконалою. Стилі, жанри, музичний інструментарій, система нотації, композиторські й виконавські школи тощо – змінюються, розвиваються, вдосконалюються. А мистецтво як феномен, використавши всі названі здобутки і втілюючись у мистецькому творі, – ні. Тобто, технології, що використовуються в мистецтві, розвиваються, а саме мистецтво – ні. Митець як особистість розвивається, мистецтво – ні.

З цих міркувань логічно випливає відсутність тотожності митця і його твору. Ба більше, «відділившись» від свого створювача, мистецький витвір фактично починає існування з нуля: митець залишається у своєму житті прогресувати/ регресувати, старіти і вмерти, а твір переходить в інший вимір, позбавлений просторово-часових координат.

Із поставлених собі трьох запитань залишилося останнє: чи несуть митці минулого відповідальність за дії сучасників. Звісно, митці, як люди, котрі жили в попередні епохи, не несуть жодної особистої відповідальності – її несуть сучасники, які «озброїлися» здобутками минувшини, використавши її, наприклад, в цілях ворожої пропаганди. Що стосується мистецьких творів, то вони, зважаючи на вищесказане, існують у вимірі *над*, і отже – непричетні. Причетні ми, хто наділяє ті чи інші твори певними конотаціями.

Український журналіст Дмитро Гордон в інтерв'ю з російським письменником і педагогом Дмитром Биковим запитав, як той ставиться до того, що сьогодні в Україні активно обговорюється питання знесення пам'ятників російським письменникам та іншим діячам російської культури, повного викреслювання російської літератури і мистецтва. У відповідь Биков, будучи безумовним адептом російської літератури, сказав, що розцінює подібні прагнення як втілення істерії або як втілення скорботи, і коли в соцмережах він спостерігає подібні дописи від українців, які зараз перебувають у жахливій ситуації війни, то завжди відповідає: «якщо вам так легше – продовжуйте». Мені сподобалася ця чесна позиція російського літературознавця, який не став навішувати ярлики – це добре чи це погано – відійшовши від оціночних категорій, а відреагував на подібний прояв ситуативно, в контексті моменту [1]. Саме так відреагувала і я на той студентський лист два місяці тому: вилучила зі списку радянські фільми-опери, які в той момент виявилися болючим тригером, але пізніше спробувала донести студентам свою позицію – приблизно в такому викладі, як подано цей матеріал.

Пригадаймо зазначену на початку статті цитату Анни Осипчук про те, що мистецтво завжди є залежним від того, як воно сприймається в різні епохи. У моєму розумінні цей вислів, із яким я погоджуюся, не про шедевр – а про аудиторію, не про мистецтво – а про соціокультурну спільноту. Мистецький витвір сам по собі є оригінальним, цілісним, феноменальним утворенням, а різноманітні конотації, зокрема аксіологічні й ідеологічні, йому надає реципієнт – і це нормально, природно, це сутність будь-якої мистецької комунікації. За влучним спостереженням Василя Черепанина, будь-яке мистецтво «має певну політику, але коли воно стає політичним мистецтвом, тобто політизується, політично ангажується, це, умовно кажучи, «нацистська» ситуація: воно стає на службу політиці, дублює її» [5, с. 87]. Тобто, якщо сьогодні Глінка, Чайковський чи Рахманінов асоціюються з агресором у нинішній війні, а їхні твори сприймаються як ворожі, це і є радше виявом контекстної політизації, що її здійснює людина, спільнота, суспільство.

Список використаних джерел

1. Інтерв'ю Дмитра Гордона з російським письменником і поетом Дмитром Биковим. 2022 рік. URL: https://www.youtube.com/watch?v=_tEu7xYEQGU&t=9s (дата звернення: 10.06.2022).
2. Найдюк О. Гіркий присмак Чайковського. URL: https://www.krytyka.com/ua/articles/girkyi-prysmak-chaikovskoho (дата звернення: 10.06.2022).
3. Осипчук А. Чи можливе мистецтво поза політикою? // Культура та політика: багатозначність (взаємо)зв'язків: методичні матеріали до курсу / Амельченко Н., Геращенко О., Гомза І. [та ін.]. Київ: Пульсари, 2020. С. 23–28.
4. Пучков А. Між навігаційними щоглами: Профілі українських мистецтвознавців (архітектура і візуальне мистецтво). Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018. 392 с.: 5 арк. портр. (Серія «Постаті культури»).
5. Черепанин В. Сучасне мистецтво і політичне: проблеми взаємовпливу. *Наукові записки НаУКМА*. Том 49: Теорія та історія культури. Київ, 2006. С. 87–93.

ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛЬНОЇ ОРФОЕПІЇ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ

Тисевич М. Р., Раструба Т. В.

Статтю присвячено вокально-контекстуальному розгляду особливостей фонетики німецької мови. З'ясовано основні складнощі вокальної орфоепії німецькомовних вокальних творів: співвідношення приголосних та голосних звуків у слові; велика кількість фрикативних приголосних; наявність «твердої атаки» слів, що починаються з голосного звука; оглушення приголосних у кінці слова; характерний німецькій мові наголос на першому складі. Надано орієнтовні поради щодо їх подолання.

***Ключові слова**: німецькомовні вокальні твори, фонетика, вокальна орфоепія.*

У сучасному прогресивному, діджиталізованому, частково роботизованому світі яскраво помітними є тенденції популяризації творчих професій. З огляду на це ми вже зараз можемо спостерігати постійно зростаючий рівень професійності митців, зокрема вокалістів, чому сприяє сучасний освітній простір. Євроінтеграційний вектор розвитку музичної освіти спрямовує освітян до вдосконалення та оновлення змісту освітніх репертуарних програм, в яких особливою увагою наділяє «лінгвацію» навчального процесу. Отож, можемо стверджувати, що питання вивчення

іноземних мов у рамках мистецької діяльності набуває актуальності. Прикладний аспект вивчення іноземної мови у контексті вокального мистецтва полягає у застосуванні знань фонетики та орфоепії для якісного виконання зразків вокальних творів іноземною мовою.

Дослідженням фонетично-орфоепічних особливостей мови з погляду взаємодії із вокальним виконавством займалися як вітчизняні музикознавці та мистецтвознавці (В. Антонюк [1] та ін.), так й іноземні (Ельмар Шафрот, Роберт Кельдорфер та ін.). У їхніх наукових публікаціях розглянуті особливості орфоепії іноземних мов: італійської, англійської, німецької. Проте слід зазначити, що дана проблема залишається недостатньо вивченою на вітчизняному освітньому просторі й потребує додаткового висвітлення. Тому **мета** нашого дослідження полягає у додатковому вокально-контекстуальному розгляді особливостей фонетики іноземної мови, зокрема німецької, та з'ясуванні основних складнощів вокальної орфоепії німецькомовних вокальних творів.

У масштабах світової вокальної музики німецька вокальна школа відіграє одну з провідних ролей, що репрезентовано в репертуарі зірок світової оперної сцени. Як правило, присутність німецькомовних творів, безперечно, є ознакою високого професійного рівня співака, адже для їх якісного виконання необхідно володіти знаннями фонетичних та вокально-орфоепічних мовних особливостей.

У контексті нашого дослідження слід розтлумачити саме поняття «*орфоепія»*, яке у словнику української мови трактується як (грец. *ορθος* – «правильний», грец. *επος* – «мова», «мовлення») розділ мовознавчої науки, що вивчає сукупність правил літературної вимови певної мови. Предметом орфоепії є фонетичні особливості мовлення з погляду його відповідності сучасним літературним нормам [4]. Саме ж поняття «*вокальна орфоепія»* полягає у сукупності правил вимови при вокальному виконанні. Тому можемо стверджувати, що вокальна орфоепія має свої особливості та дещо відрізняється від орфоепії в усному мовленні, оскільки базується не тільки на фонетичній вірності вимови, але й має звуковисотну та ритмічну організацію.

Німецька звукова система має унікальні, притаманні саме їй риси, вирізняється своєю складністю для тих мовців, для кого вона є іноземною. Стосовно погляду на німецьку фонетику у вокальному виконавстві серед музикознавців (В. Антонюк та ін.) існує стереотип про її «невокальність», незручність, так звану «різкість» звучання [1; 2]. Проте нам видається доцільним звернутися до досліджень мовознавців (К. Шперлінг, Ф. Конрад, М. Кочерган, М. Чорна). Зокрема у доповіді Франсуа Конрада [6; 7], який є носієм німецької мови, проаналізовано, які

саме мовні чинники зумовлюють «різкість» сприйняття німецької мови. Нау-ковець пропонує п’ять особливостей німецької фонетики: *співвідношення приголосних та голосних звуків у слові; велика кількість фрикативних приголосних (специфічних за звучанням шиплячих і свистячих звуків); наявність «твердої атаки» слів, що починаються з голосного звука; оглушення приголосних у кінці слова; характерний німецькій мові наголос на першому складі тощо.*

У рамках нашого дослідження, згідно вокально-орфоепічної роботи, розглянемо кожну із названих фонетичних особливостей окремо:

1. *Співвідношення приголосних та голосних звуків у слові.*

Однією з основних складнощів у роботі над німецькомовними вокальними творами становить нагромадження приголосних звуків (нім. Konsonantencluster), яких у слові часто більше ніж голосних. Наприклад, у слові *flüsternd* [ˈflʏstɐnt] – *шепочучи* – на два голосних припадає сім приголосних, а в *zerspringen* [t͡sɛɐ̯ˈʃpʁɪŋən] – *розбиватися в друзки* – три голосних на вісім приголосних; у слові *schrumpfst* [ʃʁʊmp͡fst] – *зменшуєшся* – є лише один голосний та сім приголосних. Оскільки згідно загальних правил співу вокальну кантилену забезпечує максимальна протяжність голосних та швидка чітка вимова приголосних, то, відповідно, першочерговим завданням для вокаліста та запорукою успішного виконання твору німецькою мовою стає виразна артикуляція та надчітка дикція.

2. *Велика кількість фрикативних приголосних (специфічних за звучанням шиплячих і свистячих звуків).*

Фонетичний склад німецької мови має велику кількість специфічних за звучанням шиплячих і свистячих приголосних звуків, складних для вимови не мовця. Зокрема *[pf], [ts], [tʃ], [t], [s], [ʃ], [ç], [x], [h]*… – це так звані фрикативні приголосні (нім. *Reibegeräusche*), фрикативи (лат. *fricativi*, від *fricō* «я труся»), спіранти (лат. *spirante*s, від *spiro* – «дихаю») або щілинні приголосні – протисні приголосні, що виникають тертям видихуваного струменя повітря в якомусь звуженні артикуляційних органів мови (губ, зубів, ясен, язика, поверхні гортані, голосових зв’язок) [5]. Під час співу ці звуки вимагають від вокаліста особливого контролю вокального дихання, твердої атаки та чіткої дикції. Приміром: *Rosen**pf**ad* [ʁozɛnˈ**pf**aːt] – *трояндовий шлях*; ***H**erz**e**n* [ˈ**h**ɛʁ**t͡s**n̩] – *серця*; ***Th**ron* [**t**ʁoːn] – *трон*; ***Sch**ranken* [ˈ**ʃ**ʁaŋkn̩] – *межі*, *Rei**ch*** [ʁa͡ɪ**ç**] – *царство*; ***Z**epter* [ˈ**t͡s**ɛptɐ] – *скіпетр*.

3. *Наявність «твердої атаки» слів, що починаються з голосного звука.*

Особливістю німецької мови є тверда атака звуку (нім. *Knacklaut*), коли голосові складки відкриваються і короткочасно закриваються. Ця гортанна зупинка

зустрічається в словах, що починаються з голосного, а також може траплятись у середині слова. У контексті фраз можемо побачити цей фонетичний феномен особливо виразно. Наприклад, ***I**ch soll zu **I**hm* [**ɪ**ç], [**i**ːm] – *я мушу до нього*; ***U**nd trennt **u**ns heut' **au**ch Raum **u**nd Zeit* [**ʊ**nt], [**ʊ**ns], [**a**ʊ̯x] – *і відділяє нас і простір, і час*. Ці звуки під час співу вимагають підвищеної уваги співака, оскільки неправильна їх вимова може призвести до інтонаційних неточностей.

4. *Оглушення приголосних у кінці слова.*

Часто у німецьких словах дзвінкі приголосні [*b], [d], [g]* у кінцевій позиції, або в середині слова на межі двох складів оглушуються і вимовляються як [*p], [t], [k]*. Вокаліст повинен вимовляти ці звуки достатньо чітко для того, щоб не втрачався зміст і слухач вільно сприймав літературний текст. Таке явище можемо спостерігати у наступних прикладах: *Lie**b**chen* [ˈliː**p**çən] – *коханнячко*, *beben**d*** [ˈbeːbn̩**t**] – *трепетний*, *Sie**g*** [ziː**k**] – *перемога*.

5. *Характерний німецькій мові наголос на першому складі.*

Особливим для німецької мови є і наголос. У більшості мов він падає на другий склад, що створює красиве хвилеподібне звучання. Тоді як у німецькій мові наголос падає на кореневий склад (зазвичай, перший), що робить звучання слів прямим. Приміром, у фразі *Leise flehen meine Lieder* [ˈlaɪ̯zə] [ˈfleːən] [ˈmaɪ̯nə] [ˈliːdɐ̯] – *тихо благають мої пісні* – всі слова мають наголос на першому складі. У складних словах наголошується головне слово, як, наприклад, у слові *Liebesschmerz* [ˈliːbəsˌ**ʃmɛʁts**͡] наголошується *schmerz.* У словах із відділюваними префіксами наголошується префікс. Наприклад: *wiedersehen* [ˈviːdɐˌzeːən] – *знову побачитися.* Варто зазначити, що іноді текст музичної фрази може містити музичні акценти, і мовний наголос у такому разі може зміщуватися. З огляду на ці особливості, співак повинен дуже ретельно перевіряти наголоси слів, щоб уникати спотворювання змісту.

Отже, проаналізувавши п'ять виразних рис німецької фонетики, запропонованих Ф. Конрадом [7], можемо стверджувати, що певні «незручності» у вокально-орфоепічний роботі вони можуть спричиняти, але знання цих особливостей та розуміння, як із ними працювати, суттєво полегшить процес роботи над мовною складовою вокального твору та підніме на інший рівень орфоепічні вміння виконавця.

Окрім цих фонетичних особливостей є й інші, на які співаку в процесі вокально-орфоепічної роботи варто звернути увагу. Розглянемо окремі фонеми німецької мови на прикладі творів Ф. Шуберта («Serenade»), Й. Штрауса (арія Марії «Ich soll zu ihm» із оперети «Карнавал у Римі»), Р. Штольца («Du sollst der Kaiser meiner Seele sein»).

Серед приголосних звуків німецької мови є як тверді, так і напівм'які. У вітчизняній літературі в ході нашого дослідження було виявлене твердження про те, що приголосні звуки німецької мови завжди вимовляються твердо, не пом'якшуючись навіть перед голосними. Проте глибинне дослідження нашої проблеми доводить, що дане твердження є не досить коректним.

Дійсно, у фонетичній системі німецької мови відсутня типологічна характеристика розрізнення звучання приголосних за м'якістю та твердістю, оскільки це явище не є настільки помітним і вагомим, як, наприклад, в українській мові, але все ж палаталізація (пом'якшення) приголосних у мові існує. Обґрунтуємо наш висновок, опираючись на приклади.

Дентальний сонорний приголосний [*l*] (середній між твердим «л» української мови та м'яким) є в німецькій фонетиці завжди напівпом'якшеним: ***l****eise* [ˈ**l**aɪ̯zə] – тихі, ***L****iebe* [ˈ**l**iːbə] – любов, *gi****l****t* [gɪ**l**t] – слугує;

Також приголосні у позиції перед голосним [*i*] та умлаутами [*ü*], [*ö*] стають напівпом'якшеними (нім. stellungsbedingte Palatalisierung – позиційна палаталізація): ***W****ipfel* [ˈ**v**ɪp͡f̬l̩] – *верхівка*, ***S****ilber****t****önen* [ˈ**z**ɪlbɐ̯ˌ**t**øːnən] – *сріблясті звуки*; *Wünsche* [ˈ**v**ʏnʃə] – *бажання*. Глухий палаталізований приголосний звук *«Ich-Laut»* [ˈɪçlaʊ̯t] (вимовляється як «хь» або глухий «й» в українські мові) – звукосполучення *«ch»* завжди вимовляється, як пом'якшений звук [ç] у позиціях після голосних [e], [i] в суфіксах «-chen» та «-lich»: *feindli****ch*** [ˈfaɪ̯ntlɪ**ç**], mi**ch** [mɪ**ç**] – *мене, ich* [ɪ**ç**] – *я*, та ін.

Проаналізувавши вищенаведені приклади ми можемо стверджувати, що німецька фонетика все ж таки має варіанти як твердої, так і напівм'якої вимови приголосних. У ході нашого дослідження ми вважаємо доцільним приділити окрему увагу приголосному звуку «*r*» німецької фонетики з огляду на його варіативну складову, на відміну від української мови. В усному мовленні цей звук має три варіанти вимови: може вимовлятися як **увулярний** – найбільш характерний для німецької мови –, утворений за рахунок вібрації маленького язичка (на кшталт французького *«r»,* але з меншою кількістю коливальних ударів): ***T****raum* [t**ʁ**aʊ̯m] – *мрія*, ***r****üh****r****en* [ˈ**ʁ**yːʁən] – *розчулювати;* як **редукований** (вокалізований) «*r*» в ненаголошених складах, та в кінці слова: *di****r*** [diː**ɐ̯̃**] – *тобі*, *he****r****nied****er*** [hɛ**ɐ̯̃**ˈniːd**ɐ**] – *зверху донизу*, ze**r**springen [t͡sɛ**ɐ̯̃**ˈʃpʁɪŋən – луснути; як **передьоязиковий альвеолярний** *«r»* (схожий на звук «р» української мови, але слабший).

Варто зазначити, що у вокалі задля уникнення неясності літературного тексту «*r*» вимовляється майже завжди чітко, за передньоязиковим, альвеолярним типом.

Виключення становлять тільки випадки, у яких «r» зберігає свою овуляторну природу з метою художньої виразності. Однак, ризики становить і занадто «різка» вимова, оскільки може спричиняти сильний акцент. Звідси, у вокальній вимові звука «r» важливим для співака є знайти баланс. Прослухавши зразки вокальних творів у виконанні Джессі Норман, Барбари Зубанович, Лізолетти Лош, можемо зробити висновок, що виконавці слідують переважно чіткій вимові «*r*», однак іноді вдаються, як нам здається, до навмисної овуляторної вимови, використовуючи її як художній засіб, а редукований (вокалізований) «*r*» у співі можна почути украй рідко.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, можемо зазначити наступне: задля успішного виконання вокальних творів іноземних композиторів мовою оригіналу особливу увагу слід приділяти фонетиці та орфоепії мови, якою власне і написаний твір. Адже, безперечно, доцільність виконання у первозданному вигляді та перевага над виконанням у варіанті перекладу полягає у можливості відтворити без змін національний колорит та втілити задум автора, що свідчить про високий рівень виконавської майстерності вокаліста.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. Київ: ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.
2. Вишневська С. В. Основні дикційно-артикуляційні проблеми у вокальному виконавстві. Івано-Франківськ, 2015.
3. Ковбасюк А. М. Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник*. Серія мист-во. Вип. 11. 2012. 117–122 с.
4. Орфоепія. *Літературознавча енциклопедія*: у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2 : М–Я. 166 с.
5. Фрикативний. *Словник іншомовних слів*. Лук'янюк В. 2001–23. URL: https://www.jnsm.com.ua/sis/
6. Science Slam von François Conrad Warum klingt das Deutsche so schön (hart). URL: https://youtu.be/w4uQznE8Bfk
7. Elmar Schafroth Sprache und Musik. Zur Analyse gesungener Sprachen anhand von Opernarien Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf . 2013.

ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО В ХАРКОВІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ. У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ

Щепакін В. М.

На матеріалах з харківської періодичної преси XIX – початку XX століть і наукових праць місцевих краєзнавців аналізується еволюція хорового виконавства в Харкові через призму діяльності в місті музикантів-іноземців. Надається стислий перелік концертів, влаштованих під керівництвом та/або за участю представників німецької та польської національних спільнот. Наголошується на вагомому значенні іноземних впливів на розповсюдження хорового виконавства серед різних верств населення Харкова.

Ключові слова: *хорове виконавство, іноземні музиканти-фахівці, західноєвропейські традиції, неправославні духовні концерти, музичні товариства в Харкові.*

Традиції хорового виконавства в столиці Слобожанщини сягають другої половини XVIII ст., коли при Харківському колегіумі в 1769 р. були відкриті так звані «додаткові класи» для хлопчиків усіх соціальних станів, в яких, серед інших дисциплін, викладалася і музика. У числі викладачів колегіуму був Г. Сковорода, а саме музику, зокрема хорові заняття в «додаткових класах», які з 1789 р. були приєднані до Казенного училища, викладали такі відомі музиканти і композитори – автори хорових творів як Максим Концевич (з 1773 р. викладач вокальних та інструментальних класів, організатор і керівник учнівського хору), Артемій Ведель (1796–1798, організатор і керівник губернської хорової капели, керівник вокальних класів в Казенному училищі). Попри бурхливий початок діяльності музичного класу в 1770-х – 1790-х рр. у наступні часи саме музичні заняття в цьому закладі почали занепадати, адже кращі хлопці-хористи й інструменталісти неодноразово відбиралися для відправлення до Придворної співочої капели та імператорських оркестрів до Санкт-Петербурга.

Нова хвиля посилення уваги до хорового виконавства в місті припала на період існування музичних класів (1805–1859) при заснованому в 1804–1805 рр. Харківському імператорському університеті, першим учителем музики в яких був поляк за походженням, учень Й. Гайдна Іван Матвійович Вітковський – скрипаль і композитор, зокрема автор ораторії до відкриття університету, низки хорових

творів. Студентський хор час від часу брав активну участь у концертах, які влаштовувались як в університеті, так і за його межами. Про досить високий рівень хору свідчить його репертуар, до якого входили хорові твори самого І. Вітковського, магістра хімії О. Шумана, ораторії Й. Гайдна «Створення Світу» та «Пори року», виконані в Харкові під орудою Вітковського.

Однак, місцева публіка була традиційно більш прихильна до інструментальної, ніж до вокально-хорової музики, що суттєво різнило її, наприклад, від вихованої з початку XIX ст. на італійських оперних традиціях одеської. На відміну від тієї ж Одеси, де в музиці в першій половині XIX ст. превалювали італійські музиканти, в Харкові, за майже повною відсутністю в цей час вітчизняних музикантів-фахівців визначальну роль у становленні і розвитку інструментально-оркестрової і вокально-хорової традиції відігравали польські, німецькі, згодом також численні чеські професіонали. Таке становище було типове для будь-якого культурного центру України тих часів, адже практично в усіх них чи не найпотужнішими локомотивами прогресивних перетворень у царині музичного виконавства і музичної педагогіки були численні представники західноєвропейських музичних традицій, які обіймали відповідальні посади керівників (капельмейстерів, антрепренерів, концертмейстерів, хормейстерів, регентів тощо) музично-виконавських колективів, солістів-інструменталістів та співаків, музичних педагогів і навіть директорів щойно створених музично-просвітницьких та музично-педагогічних об’єднань різних рівнів і статусів.

Проблема вивчення проникнення протягом XIX ст. європейських композиторських і виконавських, зокрема вокально-хорових традицій в українську музичну культуру, і, зокрема, в музичну культуру Харкова, досі повною мірою не осягнена, адже вагомою її складовою було різноголосся вокально-хорової народної і професійної (в тому числі і духовної) музики представників багатьох релігійних громад: православних, католиків, протестантів, іудеїв тощо.

У композиціях низки західноєвропейських митців, створених за часи їхнього перебування в Харкові, нерідко простежуються впливи української музичної культури (використання мелодій або характерних інтонацій з музичного фольклору, спроба творчого перевтілення специфіки гри на народних музичних інструментах), українських народних та літературних поетичних джерел (створення пісень, романсів, хорів, оперет і опер на українську тематику), написання творів за сюжетами з українського побуту, історії тощо. Щільні міжнаціональні контакти вплинули на активне

впровадження в музично-культурне життя Харкова практично всіх основних сфер, притаманних європейській музичній культурі, зокрема й вокально-хоровій.

Із отриманням Харкова статусу університетського міста на початку XIX ст. до нього стали дедалі все масовіше приїздити представники наукової і творчої інтелігенції з Європи. Так, протягом першого десятиріччя функціонування Харківського університету (1805–1815) 29 з 47, тобто майже 62 % його викладачів були іноземцями, серед них 18 – з Німеччини [6, с. 17].

Представники західноєвропейських народів, які переселялися в Харків протягом XVIII–XIX ст. (німці, поляки, чехи та ін.), і не були музикантами за фахом, здебільшого мали добру музичну підготовку: могли не лише глибоко сприймати музичні духовні твори, але й виконувати їх – як члени хорових колективів, а іноді також і як ансамблеві (оркестрові) музиканти та органісти. Окрім власне численних західноєвропейських професійних музикантів, у значної кількості переселенців із Західної Європи – представників будь-яких професій, які в XIX ст. оселялися в Харкові, як і в інших містах України, уже звичайна шкільна освіта зазвичай включала вміння співати по нотах та володіння грою на музичних інструментах. Саме в таких традиціях різні прошарки західноєвропейських переселенців намагалися виховувати вже на своїй новій батьківщині своїх дітей. У більшості випадків їм це вдавалося через відкриття німецько-, чесько-, грекомовних та ін. шкіл; навчання дітей багатьох переселенців у приватних пансіонах або надання їм ґрунтовної домашньої освіти із залученням кращих фахівців із колишніх співвітчизників-переселенців; традиційне відвідування храмів, де значна увага приділялася музиці, музичним заняттям, принаймні хоровому співу. Подібно до православної церкви, яка приділяла пильну увагу набуттю в парафіян з дитинства навичок хорового співу, у школах при різних західноєвропейських церквах церковний спів (а разом із ним нерідко і гра на різних музичних інструментах – струнних, духових та органі) був невід'ємною складовою навчання учнів. Ця традиція в Західній Європі базувалася на педагогічних принципах Я. А. Коменського, який серед основних навичок, котрі слід було прищеплювати з дитинства представникам усіх прошарків суспільства, називав вміння співати всі мелодії, що існували в побуті.

Описуючи музично-культурне життя німецької спільноти в Харкові в 1820-х – 1830-х рр. німецький історик Ф. О. Рейнгард наводив типову картину проведення ними спільних вечорів: «[…] Проміжки між іграми заповнюються грою на фортепіано, співом улюблених німецьких арій, романсів, часто цілим хором» [19].

У травні 1830 р. в місті було освячено Лютеранську церкву, побудовану замість старої молитовної зали в університеті, яку за графіком ділили протестанти і католики. За спогадами сучасників, яскравою складовою цього свята став «…чудовий спів радісного хору» [21, с. 155]. Уже в ті роки заняттям музикою в харківській німецькій спільноті надавалося велике значення. Пастором Й. А. Розенштраухом була заснована німецька церковна школа, вчителем якої, за спогадами Ф. О. Рейнгардта, став місцевий учитель музики Василь Іванович (Давид Готтфрид) Гільдебрандт (орієнтовно 1806 р. народження), провізор, староста харківської євангельско-лютеранської церкви з 1826 р., який, імовірно, мав музичну освіту і погодився безкоштовно працювати в школі. Однак пастор поступився на його користь власною платнею [19].

Саме з діяльністю в місті німецького музиканта – останнього викладача музики в університеті і багаторічного викладача музики в місцевому інституті шляхетних дівчат, скрипаля, піаніста, композитора і диригента – Федіра Івановича (Йоганна Крістіана Фрідріха) Шульца пов'язане започаткування традиції проведення в Харкові неправославних духовних концертів, у яких посідала творчість Ф. Мендельсона, адже в молоді роки Шульц грав в оркестрі під керівництвом цього видатного композитора. Дослідник історії Харківського університету Є. К. Рєдін надає перелік концертів під керівництвом Шульца: 1851 р. – Й. Гайдн. «Сім слів Спасителя на хресті»; 1852 – Л. Шпор. «Падіння Вавилону»; 1853 та 1864 рр. – Ф. Мендельсон. «Святий пророк Ілля» (друге виконання здійснилося під час концерту на честь започаткування діяльності Харківського відділення Російського музичного товариства); 1858 та 1861 рр. – Ф. Мендельсон. «Аталія»; 1860 – А. Я. Ромберг. «Пісня про дзвін», Ф. Мендельсон. 42 псалом; 1863 – Ф. Мендельсон. «Lauda Sion» [18, с. 16.]. До цього переліку слід додати не названий Є. К. Рєдіним, імовірно, найперший з таких концертів у січні 1849 р., в якому виконувалася ораторія Ф. Мендельсона «Павло» [31]. Як бачимо, в усіх цих творах саме хору відведене чільне місце. Серед творчої спадщини Шульца залишилися ненадрукованими твори на релігійні сюжети: декілька біблійних висловів для хору та 121-й псалом для соліста і хору із супроводом роялю або органу. За твердженням Є. К. Рєдіна, діяльність Шульца як популяризатора класичної музики в Харкові була видатною [18, с. 17.). Саме Шульц підготував ґрунт для заснування в місті музичного товариства. Зазначимо, що всі ці концерти відбувалися в німецькій кірсі, де в той час вже був невеличкий орган.

Восени 1832 р. було завершено будівництво першої в Харкові католицької церкви, настоятель якої, Герміан Чаплинський, був «поціновувачем витончених мистецтв, особливо співу, і в усьому сприяв розвиткові хорового співу в церкві, до

участі в якому залучав талановитих артистів, котрі перебували в місті» [20, с. 261]. Протягом 29 років (1890–1919) активну участь у релігійному і музично-духовному житті римо-католицької громади брав відомий у місті польський музикант – скрипаль-віртуоз, випускник Петербурзької консерваторії, викладач місцевого музичного училища, композитор, диригент, учасник (перша скрипка) квартету Харківського відділення ІРМТ Костянтин-Антоній Кіпріянович Горський (1859–1924), який був ще й головою парафіяльної ради костелу, одним із засновників культурного товариства «Дім Польський» у Харкові. Він також керував церковним і світським польськими хорами, заснованими ним же в католицькому приході [32]. Горському-композитору належить декілька духовних концертів. Свій заупокійний концерт «Зряще мя безгласна» він пропонував у 1911 р. замовляти через музичне училище. Ці духовні концерти, як зазначає дослідниця Т. Б. Бахмет, «…виходили далеко за межі релігійного впливу й ставали подіями в музичному житті всього міста» [1]. Так, з приводу першого виконання меси Горського музичний критик харківської газети «Ранок» писав: «Костянтин Горський присвятив багато часу і зусиль для організації музичної частини літургії в місцевому костьолі. Аматорський хор у складі 35 осіб чисто виконав латиною нову месу. Цей твір, як і попередні твори Горського, укладено загальновизнаною музичною мовою, він простий і мелодійний, у ньому відчувається особистість самого автора – набожного католика, котрий добре знає і любить свій обряд. Окрім чудової «Ave Maria», яку вже публіка знала, у музиці меси виділяється середня частина «Credo» і «Benedictus» із дзвінким соло скрипки» [цит. за: 1].

У XIX – на початку XX ст. у різних регіонах України, зокрема і в Харкові, як у церквах, так і на численних світських естрадах, дедалі все регулярніше почали організовуватися хорові концерти православної духовної музики. Як бачимо, паралельно з ними розвивалися і традиції впровадження концертів західноєвропейської духовної музики, що відбувалися за ініціативи польської, німецької, чеської та інших культурних спільнот і найчастіше організовувалися саме в католицьких, лютеранських, протестантських храмах, адже для виконання таких творів майже завжди був необхідний орган (який іноді замінювався фісгармонією), а нерідко й оркестр. Отже, на відміну від православних концертів духовної музики, які, окрім власне церков, могли бути організовані на будь-яких сценах, головними (хоча й не обов’язковими) осередками проведення подібних духовних концертів західноєвропейського церковного обряду ставали саме костьоли, кірхи, в яких зазвичай були органи, а також інші неправославні релігійні споруди.

Відомий український учений-культуролог М. Попович вказав на дві надважливі для музичної культури України XVIII–XIX ст. тенденції: на українських теренах процес секуляризації у сфері музичної культури позначився, з одного боку, дедалі все активнішим виходом за межі церкви вокально-хорової музики, насамперед псалмів і кантів, а з іншого – проникненням спочатку в церковне, а згодом і в позацерковне культурне життя зразків європейської інструментальної й вокально-інструментальної музики [16, с. 281–282]. Подібно до інших культурних центрів України, цей процес можна спостерігати протягом XIX – початку XX ст. і в Харкові.

З початку 1880-х рр. зміцніла традиція проведення в місті неправославних духовних концертів. У деяких з них брали участь німецький або польський аматорські хори. Так, на початку 1880 р. газета «Харьков» інформувала читачів про другий духовний концерт у лютеранській церкві, який мав відбутися 13 березня. Організований він був з метою збору коштів для придбання нового органа. У цьому концерті мали взяти участь скрипалі А. Паулі, С. В. Неметц, віолончеліст О. В. Маурер та хор аматорів [12].

Цікаво відзначити, що в Харківській духовній семінарії сполучалося оркестрове виконання інструментальної західноєвропейської музики і – хором семінаристів з оркестром – українських пісень. Так було, зокрема під час проведення в семінарії музично-літературного вечора, котрий відбувся 30 січня 1885 р. До музичної частини вечора ввійшли оркестрові мініатюри (зокрема оркестрові уривки з опер) М. Глінки, Ш. Гуно, Дж. Верді, В. А. Моцарта, котрі були виконані оркестром вихованців семінарії, що складався з 24 осіб під керівництвом вихованця Празької консерваторії Й. Й. Прохаски, а також українські [за газетою малоросійські – В. Щ.] пісні (хор і оркестр). За словами сучасника, колектив «…виконанням програми вечора заслужив загальне схвалення слухачів» [30].

З 1901 р. інформація про духовні концерти, що відбувалися в Харкові, періодично стала з’являтися і в «Русской музыкальной газете». Перший з численних дописів постійного харківського кореспондента цього видання, відомого піаніста і музичного історика Ростислава Володимировича Геніки, був присвячений освяченню нового органа в католицькій церкві. Ця подія зібрала тисячний натовп, який намагався попасти на духовний концерт, організований «невтомним» К. Горським. Геніка зазначає, що найбільше враження з номерів концерту справила на слухачів молитва Salutation à la Sainte Vierge Горського для мецо-сопрано з акомпанементом хору, органа, струнного оркестру та двох валторн на французький текст абата А. Вагнера (солістка – відома харківська співачка і педагог С. Ю. Моте) [4]. У 1909 р.

Р. Геніка, рецензуючи духовний концерт, що відбувся в костьолі, писав: «Католицький гімн (для соло, хору і оркестру) п. Горського цілком був повторений на біс, настільки він сподобався. Цей твір мелодійний, благозвучний, простий і пластичний за формою, пройнятий побожним церковним настроєм» [2]. Навесні 1910 р. «Русская музыкальная газета» помістила кореспонденцію Р. Геніки, в якій йшлося про духовний концерт під керівництвом К. Горського в малому театрі міста. Концерт цілком складався з творів організатора концерту. «Під його [Горського – В. Щ.] керівництвом хор аматорів, оркестр і солісти (пані Харківська, Афанасьєва, Штренгер, пп. Ларін, Рубинський) виконали Месу Es-dur, молитву Salve Regina та гімн Salutation à la Sainte Vierge. Оркестр і хор цілком пристойно справилися зі своїм завданням; проте солісти були вкрай слабкі» [3].

Чи не найяскравішим у Харкові став урочистий концерт 17 листопада 1913 р. з нагоди освячення нової лютеранської церкви Св. Вознесіння на Німецькій вулиці (нині Пушкінська), що була побудована на місці старої за 15 місяців. У концерті в новій кірсі взяли участь співачка-німка П. Доберт, яка вважалася сучасниками видатною камерною співачкою, органіст московської Лютеранської церкви Св. Михайла М. Петерс, органіст харківської лютеранської кірхи А. Фей, який працював старшим викладачем музики в Харківському інституті шляхетних дівчат, а також змішаний хор і струнний оркестр. Програму концерту, на жаль, встановити не вдалося [17].

У Харкові розвивалися також іудейські хорові традиції, адже хори були незмінними учасниками священнодійства канторів у декількох місцевих синагогах. Так, у 1908 р., за свідченням безіменного кореспондента газети «Южный край», у святковій церемонії, присвяченій освяченню нового єврейського початкового училища, «...у рекреаційному залі [училища] богослужіння проводив кантор солдатської синагоги п[ан] Новіков разом із хором хоральної синагоги, під акомпанемент органа» [11]. Інша кореспонденція в цій же газеті на схожу тематику, в якій також згадувався синагогальний хор, стосувалася проведення релігійних служінь у ще неоздобленому приміщенні Хоральної синагоги на початку Пушкінської вулиці, яке розпочалося наприкінці серпня 1912 р. під час святкування єврейського Нового року, майже за два роки до її офіційного відкриття. «Нова будівля є стильною і грандіозною. Акустика має бути неперевершеною. Величезний купол дає масу світла. Богослужіння веде в синагозі кантор Кофман зі своїм хором» [23].

У розвиток хорового мистецтва в Харкові значний внесок зробив також випускник Празької консерваторії, чеський скрипаль, композитор, педагог, диригент,

перший музичний директор Харківського відділення Російського музичного товариства (1864–1866) Серафим (Франчішек) Венцеславович Неметц. Станом на січень 1865 р. до керівного складу російського музичного товариства в Харкові, серед інших, входили: директор музичної частини С. В. Неметц, його помічник з підготовки хорів А. Юнкельман та вчитель загальних класів співу Краніх [22].

За два роки першої спроби започаткування цього відділення в місті Неметцем було проведено 24 концерти, в деяких з них звучали твори із залученням хору. Так, протягом сезону 1864/65 років у виконанні хору під орудою Неметца прозвучали Ave verum corpus Моцарта (2-й концерт, номер за бажанням публіки повторений і в 3-му концерті), Lacrimosa та Dies irae з його ж Реквієму (5-й концерт, повтор у 8-му концерті), хор з ораторії «Пори року» Гайдна (7-й концерт, партія оркестру для хору була аранжована самим Неметцем), Гусистська пісня XV ст. для чоловічого хору і власний твір Неметца «Ave Maria» для хору з оркестром (екстрений концерт) [15]. Окрім цього хорового твору перу Неметца належали виконаний 2 квітня 1859 р. в Празі в концерті музичного товариства «Cecilská jednota» «Дух танцю» («Der Geistertanz») для хору та оркестру на вірші німецького поета Ф. фон Маттісона, а також виданий у Відні в 1869 р. «Schützen-Fest-Marsch» для хору з фортепіано [33].

Незадовго до припинення функціонування (головним чином з фінансових причин) цієї музично-просвітницької установи Неметцем були спеціально запрошені до Харкова для керівництва хорами в концертах фахівці італійського співу зі слов'янським корінням – подружня пара А. та І. Конєвка-Альберті, які потрапили до Харкова восени 1866 р., – факт, який підтверджує тезу про намір музичного директора вдосконалювати якість і змістовність Харківського відділення Російського музичного товариства. Спочатку ці музиканти займалися приватною викладацькою діяльністю, але вже в 1869 р. заснували в місті схвалену А. Г. Рубінштейном хорову школу [13]. Ця хорова школа, як і безкоштовна музична школа К. П. Вільбоа, що існувала в місті в 1865–1867 рр., стала однією з останніх вирішальних сходинок, котрі передували відкриттю музичних класів при відновленому в 1871 р. Харків-ському відділенні Імператорського російського музичного товариства вже за дирек-торством Іллі Ілліча Слатіна. Зазначимо, що багаторічним викладачем співу і сольфеджіо в музичних класах був вихованець Лейпцизької консерваторії прусський підданий, співак і керівник хорів Карл Петрович Реймерс, який упродовж майже чотирьох десятиліть (принаймні до початку Першої світової війни) викладав італій-ський спів у Харківському інституті шляхетних дівчат, у Маріїнській жіночій гімназії, пізніше – у Жіночій гімназії при Євангельсько-Лютеранській церкві Св. Вознесіння.

Часи, коли Неметц у Харкові знов виступав на чолі аматорських оркестрів і хорів – студентів Харківського університету і членів музичного гуртка – припа-дають відповідно на 1882–1885 і 1885–1888 рр. Так, в одному з багатьох організо-ваних Неметцем концертів, на користь незаможних студентів Харківського університету 12 грудня 1882 р., у числі інших творів уперше в місті були презентовані публіці хори М. В. Лисенка, аранжовані Неметцем для виконання з оркестром [26]. Неприпустиме в концерті Харківського відділення Імператорського російського музичного товариства звучання української музики стало можливим у виконанні незалежних від цієї організації аматорських студентських колективів. У рецензії на цей концерт відзначалось: «Неможливо без глибокої вдячності ставитися до організаторів концерту і до пана Неметца, який безкорисно віддає безліч часу, знань та сил на користь інтелігентної молоді» [27]. У січні 1884 р. у концерті на користь незаможних студентів Харківського університету Неметц керував виконанням струнним студентським оркестром «Andante cantabile» та «Серенади» П. Чайковського, а також супроводжував виконання аматорським хором студентського гімну «Gaudeamus» [9].

З початку 1885 р. Неметц очолив також хор студентів та аматорів, неодноразово диригував цим колективом у концертах. Так, часопис зафіксував виступи хору під його керівництвом 26 лютого – у драматичному театрі на вечорі на користь жіночої ремісничої школи [25], а місяцем раніше, 28 січня, – у залі Дворянського зібрання на користь Харківського музичного гуртка, який офіційно відкрився нещодавно [28].

Перший симфонічний концерт колективу аматорів під його орудою, за інформацією «Харьковского календаря», відбувся 9 грудня 1885 р. На той час у репетиціях брали участь 62 особи в оркестрі та 75 – у хорі. Анонсуючи цей концерт, «Харьковские губернские ведомости» наголосили: «Власне кажучи, існування гуртка слід вважати з нинішнього сезону, коли справу очолив поважний п. Неметц. Разом із своїм улюбленим учителем до гуртка перейшов увесь колишній студентський оркестр, за ним сформувався великий хор, і таким чином нині гурток набув можливості власними силами виконувати оркестрові та хорові твори» [24].

Аналізуючи виступи аматорського оркестру на початку 1886 р., кореспондент всеросійського «Музыкального обозрения» Н. Орловський відзначав: «Відносно благодійності гуртка досі не можна говорити, бо гурток сам потребує матеріальні вкладення. Відносно музичного боку діяльність йде успішно, організувався чисель-ний оркестр із осіб обох статей, різного віку і різних професій, під керівництвом Нем[ет]ца. Два рази на тиждень пп. дилетанти збираються для оркестрових і хорових репетицій і, треба віддати їм належне, досягли значних результатів [14].

Протягом чотирирічної діяльності гуртка його члени збиралися щотижня, з вересня до травня, як правило чотири дні на тиждень: двічі на тиждень хор і двічі – оркестр. Неметц керував хором харківського музичного гуртка до середини жовтня 1886 р. Потім нетривалий час його очолював відомий харківський учитель співу Олександр Юхимович Літинський, а з січня 1887 р. до грудня 1888 р. – Євгенія Адольфівна Люба-Євдокимова, піаністка і хормейстер, вихованка Петербурзької консерваторії (клас Л. Брассена), чи не найперша жінка в Російській імперії, під чиєю орудою проходили симфонічні й хорові концерти і навіть оперні вистави. Вона нетривалий час після від'їзду Неметца з Харкова очолювала і оркестр гуртка. Ця талановита музикантка померла в 1892 р. у віці 32-х років. Наприкінці 1888 р. оркестр перейшов під начало відомого харківського піаніста німецького походження Альберта Федоровича Бенша, хор очолила відомий вокальний педагог Ксенія Олександрівна Прохорова-Мауреллі. Проте після припинення керівництва творчими колективами музичного гуртка Неметцем доволі швидко його діяльність зійшла нанівець. Отже найпродуктивнішим був період, коли оркестром гуртка керував Неметц, а хором – Є. Люба-Євдокимова.

Так, в одному з концертів музичного гуртка, який відбувся наприкінці 1887 р. під керівництвом Неметца, брав участь хор, підготовлений Є. Люба-Євдокимовою, який виконав «Ave verum» Моцарта і пісню А. Рубінштейна [8]. Наступна рецензія стосувалася концерту, проведеного Неметцем у лютому 1888 р. Як відзначалося в рецензії, «концерт на користь харківського товариства поширення серед народу грамотності [...] хоча не вирізнявся дуже великою програмою, але подарував усе-таки публіці [...] багато задоволення. Найбільший успіх у концерті мав помітно удосконалений студентський хор і чудовий оркестр харківського музичного гуртка під керівництвом С. В. Неметца [10]. А 15 березня 1888 р. в черговому концерті музичного гуртка Неметц знову диригував виконанням власного твору «Ave Maria» для хору та оркестру, який раніше звучав у місті в 1865 р. [29].

Хоровою творчістю в Харкові займалися також ще два представники чеської музичної культури – викладачі музики в дівочій гімназії Дарії Діївни Оболенської брати Йосип та Алоїз Їранеки. Саме в харківський період (1878–1891) Й. Їранеком, майбутнім професором Празької консерваторії, були створені майже всі його композиції: обробки для фортепіано українських народних мелодій «Kytička» («Букет»), «Kozácká ukolébavka» («Козацька колискова»), «Dudáček» («Дударик») та ін., а також хор «Na nebi plno hvězdiček» («Небо, повне зірок»). Молодший з братів, А. Їранек, керівник гімназійного дівочого хору, який мав попередній досвід роботи хормейстером у

відомому в ті часи хорі Дмитра Агренєва-Слав'янського, за часи викладання в Харкові (1881–1907) написав багато творів для фортепіано, пісень із супроводом фортепіано, хори для чоловічого, жіночого та змішаного складу виконавців, камерні та оркестрові твори. Деякі з них виконувалися в місті ученицями гімназії та професійними музикантами.

Ще одною яскравою особистістю в Харкові, яка поєднувала викладацьку, композиторську і творчо-артистичну діяльність, був представник італійської вокальної школи, викладач музичного училища, згодом професор консерваторії (1901–1918) Федеріко Алессандро Бугамеллі.

Рецензії на виступи Бугамеллі в усіх сферах його концертної діяльності (соліста-вокаліста, акомпаніатора співу учнів, диригента симфонічного оркестру та учнівського хору, виконавця власних творів), а також на концерти учнів цього музиканта завжди були сповнені схвальних або навіть захоплених вражень. Окрім підготовки учнів як співаків-солістів, Бугамеллі чільну увагу приділяв у своєму класі ансамблевому і хоровому співу. Його вихованці неодноразово брали участь у хорових і симфонічно-хорових концертах як солісти і хористи. Зазвичай такі концерти перетворювалися на справжні музичні свята. Це підтверджує уривок з рецензії 1911 р.: «До програми I симфонічного концерту ІРМТ (28 лютого) увійшли: Героїчна симфонія і 3-я «Леонора» Бетховена, F-dur'ний Concerto grosso Генделя та «Stabat Mater» Перголезі для двоголосного жіночого хору і соло (учениці музичного училища по класу п. Бугамеллі) з акомпанементом струнного оркестру, органу і фортепіано. Шедевр «Рафаеля музики», як прозвали італійці свого Перголезі, знайшов талановитого тлумача в особі п. Бугамеллі, який і диригував. Хор імпонував не масою, але свіжістю, звучністю голосів, бездоганною стрункістю і чистотою навіть у найскладніших місцях з фігураціями; передача цієї милозвучної, мелодійної, простої, правдивої і своєрідної меланхолійної музики була великою мірою талановита і стильна, публіка оцінила серйозну артистичну працю п. Бугамеллі і влаштувала йому овації» [5]. Наступного року оркестром Харківського відділення ІРМТ і хором учениць класу Ф. Бугамеллі був уперше виконаний Пролог до опери яскравого харківського композитора Ф. С. Акименка «Фея снігів» за казкою Г. Х. Андерсена [7, с. 34].

Наведені факти красномовно свідчать про непересічну роль західноєвропейських музикантів у формуванні на харківських теренах XIX – початку XX ст. культури хорового співу, яке відбувалося як на аматорському, так і на професійному рівнях.

Список використаних джерел

1. Бахмет Т. Б. Явление Константина Горского. *ХайВей.* 2009. 27 июня. URL: http://h.ua/story/209790/. [Подп. : Бах].
2. Геника Р. В. Музыка в провинции. Корреспонденция из Харькова. *Русская музыкальная газета*, 1909. № 15.
3. Геника Р. В. Музыка в провинции. Харьков (Корреспонденция). *Русская музыкальная газета*. 1910. № 18–19.
4. Геника Р. В. Музыка в провинции. Харьков. *Русская музыкальная газета.* 1901. № 19–20.
5. Геника Р. В. Музыка в провинции. Харьков. *Русская музыкальная газета.* 1911. № 13.
6. Жизнь и деятельность немцев в Харькове (XIX – начало XX столетия) / [Д. Цыпина и др. ; Дом Нбрнберга при поддержке Посольства Федеративной Республики Германия]. [Харьков : Б. и., 2004]. 55 с.
7. Кононова О. В. Музична культура Харкова кінця XVIII – початку XX ст. Харків : Основа, 2004. 176 с.
8. Корреспонденции и обзор музыкальной жизни в провинции. Харьков // Баян. 1888. 10 янв. (№ 1).
9. Местная хроника. *Южный край*. 1884. 17 янв.
10. Местная хроника. [Концерт в пользу харьковского общества распространения среди народа грамотности]. *Южный край.* 1888. 28 февр.
11. Местная хроника. [Открытие начального еврейского училища]. *Южный край*. 1908. 8 окт.
12. [О духовном концерте в лютеранской церкви]. *Харьков.* 1880. 6 марта. Прибавление к № 565.; Объявления // Харьков. 1880. 12 марта.
13. Объявления . *Харьковские губернские ведомости*. 1869. 9 окт.
14. Орловский Н. Корреспонденции. Харьков. *Музыкальное обозрение.* 1886. 13 февр. (№ 19).
15. Отчет Русского музыкального общества в Харькове за 1864–1865 год. *Харьковские губернские ведомости*. 1865. 8 мая.
16. Попович М. В. Нарис історії культури України. Київ : «АртЕк», 1998. 728 с.
17. Пушкарь В. И. История создания в Харькове Евангелическо-Лютеранской церкви (кирхи) Святого Вознесения, 1827–1958 гг. URL: http://www.docme.ru/doc/276453/pushkar._-v.-i.-istoriya-sozdaniya-v-har._kove-evangelichesko-l

18. Редин Е. К. Преподавание искусств в Императорском Харьковском университете : к истории Императорского Харьковского ун-та (1805–1905). Харьков : Тип. и литогр. М. Зильберберг и с[ыно]вья, 1905. 35 с.

19. Рейнгардт Ф. О. Город Харьков 1820-х и 1830-х годов. // Откуда родом. URL : http://www.otkudarodom.ua/ru/gorod-harkov-1820-h-i-18z0-yh-godov-feliks-reyngardt

20. Римско-Католическая церковь в Харькове (Ф. О. Рейнгардта). *Харьковский сборник* : лит.-научн. прил. к «Харьковскому календарю» на 1887 г. Харьков : Тип. Губернского правления, 1887. С. 260–261.

21. Розенштраух: пастор г. Харькова : (из записок Ф. О. Рейнгардта). *Харьковский сборник* : лит.-науч. прил. к «Харьковскому календарю» на 1887 г. Харьков : Тип. Губернского правления, 1887. С. 151–155.

22. Харьковское отделение русского музыкального общества. *Харьковские губернские ведомости.* 1865. 27 янв.

23. Хоральная синагога. *Южный край.* 1912. 1 сент.

24. Часть неофициальная [Анонс первого концерта Харьковского музыкального кружка]. *Харьковские губернские ведомости.* 1885. 9 дек.

25. Часть неофициальная [Концерт студентов университета]. *Харьковские губернские ведомости.* 1885. 19 февр.

26. Часть неофициальная. *Харьковские губернские ведомости*. 1882. 12 дек.

27. Часть неофициальная. *Харьковские губернские ведомости*. 1882. 14 дек.

28. Часть неофициальная. *Харьковские губернские ведомости*. 1885. 26 янв.

29. Часть неофициальная. [Концерт музыкального кружка]. *Харьковские губернские ведомости*. 1886. 14 марта.

30. Часть неофициальная. Искусство и наука. *Харьковские губернские ведомости.* 1885. 2 февр.

31. Часть неофициальная. Отдел второй. Известия. Оратория. *Харьковские губернские ведомости.* 1849. 21 янв.

32. Buczek M. Boże Ciało w Charkowie. URL: http://ekai.pl/wydarzenia/x20846/boze-cialo-w-charkowie/.

33. Sankot J. «Český Berlioz» z chudé Chválenické rodiny. *Oficiální stránky obce Chválenice.* URL: http://www.chvalenice.cz/obec-107/z-historie-obce-1/kapitoly-z-historie/rodiny-a-osobnosti/houslista-jenz-proslavil-chvalenice/

МУЗИЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО УКРАЇНИ XVIII – ПОЧАТКУ XX СТ.

Щербина А. А.

В статті розглядається різні аспекти музично-просвітницької діяльності в Україні XVIII – початку XX ст. Висвітлено основні ознаки та форми розвитку цього процесу.

Ключові слова: *музично-просвітницька діяльність, літературно-артистичне товариство, музично-хорове товариство, хоровій спів.*

Музична культура – складний історично обумовлений процес, який своїм корінням йде у глибину віків, бо музика, як частка суспільної свідомості, у всі часи мала синкретичний характер і була невід'ємною частиною людського буття.

Аналіз музично-просвітницької діяльності вітчизняних композиторів та педагогів, важливий сьогодні не тільки з позиції збагачення сучасних знань. Багаторічне відмежування від власних національних коренів та культурних традицій призвело до втрати духовного зв'язку з поколіннями, поновленню якого і сприяють дослідження в галузі вітчизняної музичної культури та освіти.

В численних наукових дослідженнях О. Бенч, В. Дряпіки, М. Загайкевич, Л. Корній, А. Лащенка, М. Лещенко, Л. Масол, О. Олексюк, Л. Пархоменко, О. Рудницької, О. Щолокової, І. Ярошенко та ін. висвітлено різні аспекти феномена музично-просвітницької діяльності, Науковці констатують, що музично-просвітницька діяльність є безперервним, соціально обумовленим процесом музично-естетичного впливу на особистість з метою формування художніх смаків, стійких поглядів і переконань, активного відношення до музики. Дане визначення відображає сутність її як багатопланового явища, якому властива єдність виховного, освітнього та організаторського впливу на аудиторію.

XVIII ст., що називається епохою Просвітництва, характеризується крахом феодального устрою, становленням буржуазного світогляду, послабленням ролі церкви в духовному житті суспільства, великими науковими відкриттями.

Цей період відомий як доба українського бароко, що до кінця XVIII ст., визначало духовне, мистецьке, філософське життя України. Теоретичні основи просвітництва сформували принципи практичного здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності українського народу: соціально-політичній, економічній, культурно-освітній. Світоглядні тенденції епохи вплинули не лише на суспільні відносини, а й значною мірою відбились на просвітницькому спрямуванні

музичного мистецтва України. Це проявилось у виникненні світських форм концертного життя. Віра в людський розум, ствердження демократичних основ музичного мистецтва привело передових митців-просвітителів до розуміння насамперед виховної значущості музичних творів, усвідомлення їх як засобів інтелектуального та емоційного вдосконалення.

Усі вагомі принципи епохальної ідеології XVIII ст. такі як: гуманізм, демократизм, просвітницьке спрямування на всебічний розвиток особистості і активну громадську позицію знайшли втілення в Києво-Могилянській академії, яка з 1701 року виступала найважливішим центром всеукраїнського просвітництва. Не випадково тут навчалися видатні письменники, політики, вчені, релігійні, культурні діячі. Серед них українські гетьмани – І. Мазепа, П. Орлик, П. Полуботок, І. Самойлович, представники творчої інтелігенції – Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Г. Кониський, письменники Л. Баранович, П. Гулак-Артемовський, І. Максимович, І. Некрашевич, Д. Туптало, композитори М. Березовський, А. Ведель та ін. Це слугує доказом виконання Академією важливого просвітницького завдання щодо виховання й підготовки національних кадрів, спроможних підняти Україну до рівня передових європейських держав.

Істотну роль у поширені музичних знань, серед вихованців, відіграв хор та оркестр академії. Хоровий спів, якому приділялась особлива увага в процесі навчання, відзначався високим рівнем досконалості й професійної майстерності. Музична діяльність в Академії була зорієнтована не лише на духовне збагачення вихованців, а й на формування у них певних педагогіко-просвітницьких умінь.

На особливу увагу заслуговує участь студентських колективів у відкритих концертах, які відбулися під час публічних іспитів, диспутів, рекреацій. В ході проведення традиційних щорічних травневих студентських свят, які користувалися великою популярністю серед широких верств населення, вагома роль належала хору та оркестру [3].

Отже, епоха українського бароко в уособлені Києво-Могилянської академії сформувала велику когорту просвітителів – професіональних музикантів, заклала міцні підвалини національного музичного мистецтва й просвітницьких традицій в українському суспільстві.

Початок XX сторіччя вирізняється політичною активізацією народних мас, їх намаганням вибороти собі право на більш високий рівень соціального, економічного й культурного буття. Бурхливі соціально-економічні зміни, викликані революціями, війнами, зміною форм стимулювати прояв не лише соціально-політичної активності мас, а й спричинили потужній сплеск творчої енергії народу.

Цьому сприяли завдання українізації розвитку музичного мистецтва як фактора формування громадської й національної самосвідомості народу.

Особлива увага приділялась створенню при фабриках, заводах, сільських клубах, школах хорових самодіяльних гуртків – суттєвих структур просвітництва, активних учасників агітконцертів, живих газет та інших форм пропаганди. Серед них варто відмітити: Перший національний хор, хорова капела «Думка», Робітничий українських хор «Рух» під орудою Б. Левитського (Київ), Державний українських хор «Дух» ім. М. Леонтовича під керівництвом Ф. Соболя і П. Карпова (Харків), хор музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка, котрі своїм першочерговим просвітницьким завданням вважали пропаганду кращих здобутків української дожовтневої та сучасної музики [1].

Хорова діяльність стала найбільш демократичною та популярною формою культурного просвітництва Х1Х – початку ХХ ст.. Яскравим свідченням цьому є те, що саме навколо музично-хорових товариств «Боян» зосереджувалось концертне життя Галичини й Буковини. Серед засновників і перших керівників товариств були А. Вахнянин, Є. Барвінська, Ф. Колесса, С. Людкевич та інші.

Незважаючи на те, що діяльність товариств «Боян» була спрямована переважно на пропаганду творчості українських композиторів, репертуар хорів далеко виходив за її межі. Істотне місце займали обробки народних пісень – українських, польських, чеських, болгарських. Це вказує на те, що характерною рисою музично-просвітницьких процесів була відкритість для взаємовпливу різних культур – насамперед слов'янської та західноєвропейської. Товариства влаштовували свята та тематичні вечори з нагоди урочистих подій, в яких брали участь хори, а також солісти-вокалісти й інструменталісти, з когорти митців та аматорів. Разом з ними виступали учнівські хори українських шкіл та гімназій, хори студентів, деякі сільські колективи.

Просвітницькі намагання прогресивних діячів мистецтва, літератури, музики, образотворчого мистецтва, реалізувалися у створенні ними різноманітних структур та організацій. Мета і завдання таких товариств, як «Просвіта», «Боян», «Зоря», «Сокіл», «Громада», літературно-артистичне товариство, «Український клуб», «Українська хата», «Родина» були споріднені. Їх зусилля спрямовувалися на відродження національної української культури, розвиток освіти молоді, створення певних умов для розкриття творчого потенціалу мистецької інтелігенції та студентства.

Музично-просвітницька діяльність професійних композиторів музикантів початку ХХ століття, а саме М. В. Лисенка, М. Д. Леонтовича, К. Г. Стеценка,

Я. С. Степового, В. М. Верховинця, П. О Козицького, С. П. Людкевича, зробили вагомий внесок у розвиток тогочасної музичної просвіти, що сформувалася в вид діяльності та була спрямована на поширення знань про музику, прилучення людей до кращих зразків світової музичної культури, а своєю педагогічною діяльністю сприяли вихованню підростаючого покоління на національній музичній культурі українського народу [2].

Важливою ознакою інтенсифікації музичного життя було налагодження систематичних концертів, у яких широкі кола слухачів діставали можливість знайомитись із серйозною симфонічною, хоровою, камерно-вокальною та камерно-інструментальною музикою. Велике значення для зростання професіонального рівня мистецтва мала організація авторських концертів М. В. Лисенка. Його артистична діяльність була спрямована на залучення найширших народних верств до культурних здобутків. Протягом усього життя він створював хорові колективи, плекав їх і провадив велику концертну діяльність. На межі 20-х років репрезентоване капелами М. В. Лисенка, хорове мистецтво завоювало світове визнання унікальності музичного фольклору українського народу і щонайвищого рівня національного хорового виконавства. Це визначало культуротворчу роль хорової галузі в становленні національної музики [3].

За ініціативи М. Лисенка у 1908 році було створено літературно-художню організацію – Український клуб, метою якого було надання своїм членам та їх сім'ям можливості проводити вільний час з користю й задоволенням. При клубі діяли літературно-драматична, музично-хорова, лекційна та бібліотечна секції. На засіданнях з передовою українською громадськістю читались лекції, реферати на історичні, літературні та музичні теми, що привело до організованої пропаганди музичного мистецтва. Систематичні концерти були найпоширенішою формою ознайомлення слухачів з найкращими зразками симфонічної, хорової, вокальної та камерно-інструментальної музики.

Значне місце у культурно-просвітницькому житті громадськості початку XX ст., відіграло музичне Товариство імені Миколи Леонтовича (1923 р.) – українська громадська організація (була створена, спочатку в 1921 році, як Комітет пам'яті Миколи Леонтовича), головною метою якої було вшанування пам'яті композитора, видання його творів і сприяння розвиткові української музичної культури [4].

За сім років (1921–1928 рр.) існування та активної діяльності товариства можна віднести наступні результати:

– проведення близько 60 концертів, серед яких: концерт хору-студії Леонтовича та «Галицькі музичні вечори»;

– організацію Головного концерту-реквієму, що відбувся в театрі Київської опери;

– перейменування Гімназійної вулиці в м. Києві на вулицю імені Миколи Леонтовича;

– вихід журналу Товариства «Музика», під редакцією Миколи Грінченка;

Отже, розгляд культурного просвітництва України Х1Х – початку ХХ ст. та музично-просвітницької діяльності вітчизняних композиторів дозволив визначити основні ознаки цього процесу:

1) виникнення й розвиток українського музично-громадського життя;

2) пропаганда української музичної творчості минулого і сучасного;

3) заснування українських музично-культурних інституцій: створення музично-освітніх закладів;

4) забезпечення україномовним репертуаром (розгортання видавничої справи);

5) поява літературно-артистичних та музично-хорових товариств;

6) підтримка та сприяння творчості митців різної музично-стильової орієнтації;

7) фінансування музично-культурних заходів з боку українського кооперативного руху;

8) обслуговування духовних потреб найширших верств населення: робітників та селян [3].

Аналіз даного питання доводить, що в час великих змін в українському суспільстві, у навчанні та вихованні майбутніх диригентів, більш глибокого вивчення потребують саме питання музично-просвітницької діяльності та вивчення музично-педагогічних поглядів українських композиторів названого періоду з метою адаптування їх ідей до сучасних умов життя і використання цього досвіду у практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бенч О. Г. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції: нав. посіб. Київ : Ред. журн. «Укр. Світ, 2002. 440 с.

2. Гордійчук М. М. Хор і майстри хорового співу. *Музика і час.* Київ. : Муз. Укр. 1984. 143 с.

3. Історія української музики. В 6-ти томах / Редкол. : М. М. Гордійчук та ін. – Київ: Наук. думка. Т. 1, 1989. 251 с.

4. Овчарук О. В. Хорий рух початку ХХ сторіччя як фактор становлення музичної культури та освіти в Україні. *Література та культура Полісся*. Ніжин: НДПУ, 1998. Вип. 11. 268 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ

Юскевич С. Д., Шумська Л. Ю.

В статті розглядається проблема створення виконавської інтерпретації вокальних творів, теоретичними засадами якої слугує текстуальна стратегія авторського контексту й аналітичне осмислення музичної фактури, а практичними – вокальна технологія та інтелектуальне інтонування.

***Ключові слова**: виконавська інтерпретація, вокальні твори, текстуальні стратегії, вокально-технічні ресурси, інтелектуальне інтонування, музичне мислення, художня уява.*

Музично-виконавське мистецтво, як особливий вид художньої діяльності митця, відображає специфічні відносини між композитором та виконавцем, які можна узагальнити в наступній формулі: «композитор – твір – виконавець – слухач» і передбачає можливість поліваріантної інтерпретації музичного твору: інтерпретація (лат. Interpretatio – відтворення) у мистецтві в широкому значенні цього слова сприймається як тлумачення твору у процесі його сприйняття та відтворення музикантом-виконавцем. Такий підхід до розгляду творчої діяльності музиканта доводить актуальність проблеми виконавської інтерпретації, оскільки функціонування музичного твору полягає у достовірності тлумачення авторського задуму, детермінантою якого є суб'єктивне моделювання кожним виконавцем формату озвучення музичного тексту.

У вокальному виконавстві термін «інтерпретація» отримує додаткове значення та використовується для позначення художнього трактування твору вокалістом-виконавцем, що інтонаційно-вербальними засобами втілює музичний та поетичний контекст. Сучасне виконавство вимагає від співака інтелектуального інтонування: майстерності в застосуванні вокально-технічних ресурсів для глибокого розкриття художнього образу твору, розширення палітри виражальних засобів (нових тембрів, динамічних відтінків), вмінь ефективно використовувати регістрові режими та застосовувати прийоми виразного втілення творів різних музичних жанрів та стилів. «Вокально-сценічна, образно-творча діяльність … співака як виконавця-інтерпретатора вимагає як глибокого аналізу та розуміння виконуваного музичного твору в культурно-історичному контексті епохи, так і

високої майстерності та яскравості самовираження під час розв'язання комплексу художньо-виконавських і технічних завдань» [1, с. 116].

Здатність до якісної інтерпретації вокального твору, що виконується, відносять до одного із важливих показників професіоналізму співака: він повинен не тільки правильно розпізнати авторський задум, але й мати здатність до зіставлення своїх поглядів та уявлень про виконуваний твір з поглядами та уявленнями автора, в тому числі відповідно до естетичних ідеалів тієї культурно-історичної епохи, в межах якої творив композитор. В традиційному вокальному виконавстві ми стикаємося з проблемою «подвійної інтерпретації»: співак працює вже з фактично переробленим матеріалом, де першим етапом вважатиметься прочитання композитором поетичного першоджерела, а другим – етап, на якому співак намагається особисто розшифрувати, доповнити та передати ідею твору крізь призму власного бачення, розуміння, трактування. Це передбачає знання художніх ознак стилю, законів музичного формотворення, інтонаційної сутності ладу, структурної специфіки музичної будови, мелодико-гармонічних взаємозв'язків, алгоритмів метроритмічної пульсації, ідейно-образного змісту музичних творів тощо.

Важливими засадами для реалізації художнього образу вокального твору виступають авторські текстуальні стратегії, які в межах семіотичних теорій інтерпретативної співпраці визначаються як базові системи розпоряджень, адресовані виконавцю, образ і модель яких формується текстом, незалежно і задовго до емпіричного процесу виконання. До змісту авторських текстуальних стратегій відносяться засоби музичної виразності, втілені в специфічних конфігураціях музичної фактури кожного вокального твору, як художнього феномену: мелодія, гармонія, ритм, темп, лад, динаміка, артикуляція, тембр, а також поетичний текст, що покладений в основу вокального опусу.

Художній рівень втілення змісту авторської текстуальної стратегії вимагає досконалої вокальної майстерності співака й комплементарного застосування технічних вокальних ресурсів, що ґрунтуються на інтелектуальному стилі вокального інтонування: осмисленому використанні усіх типів співацького дихання, різних видів атаки звуку, кантиленного та віртуозного співу, пластичності звуковедення, акцентуації окремих звуків або мелодичних побудов, елементів вокальної мелізматики, прийомів надекспресивного інтонування, технологічних або художніх цезур, тембральних модифікацій вимовляння поетичного тексту тощо. Чіткість артикуляції та дикція в сукупності з іншими засобами художньої

виразності та індивідуальними особливостями звуковидобування визначають оригінальний стиль співака-інтерпретатора.

В практиці вокального виконавства, як у всіх інших сферах музичної творчості, необхідною первинною ланкою опанування музичного твору виступає його ґрунтовний аналіз.

Насамперед слід позначити деякі положення, що мають методологічне значення для здійснення аналізу вокального твору: обсяг та характер інформації про текст, покладений в основу твору; взаємодія слова та мелодії, слова та музичного супроводу; змістовний аспект твору та як він виражений інтонаційно-вербальними засобами; смислові відтінки вокальної палітри, що виникають як наслідок інтерпретації виконавцем мовного та музичного матеріалу.

Надзвичайно важливо в процесі аналітичного опанування зразка вокальної літератури встановити істинну взаємозалежність виражальних елементів та врахувати синкретичну природу вокального твору. Як правило, жоден з його елементів – ні слово, ні музика – не превалює над іншим, вони рівноправні. Навіть якщо вокальний твір написано на тексти поетів символістського спрямування, де в самому слові закладено умовну, розпливчасту семантику напівнатяків, яка передбачає різні тлумачення, синкретизм цілого залишається в основі, а мелодія лише передає загальний настрій поетичного контексту. Однак серед вокальних творів можна знайти унікальні твори, де музична тканина неухильно наслідує тканину мовну, що створює гармонію абсолютної природності, абсолютного взаємного проникнення слова та музики. Глибинний аналіз вокального твору формує базові передумови для створення художнього образу.

Основні труднощі створення музично-словесного образу у вокальному творі полягають у багатозадачності дій, що здійснюються артистом: окрім безпосередньо технічно досконалого, інтонаційно грамотного виконання співаку необхідно постійно рефлексувати – аналізувати свою діяльність на сцені, перетворюючи її при необхідності, зокрема й залежно від реакції глядача. Художній образ у структурі вокального виконавського мистецтва висуває особливі вимоги до виконавця щодо створення якісного образного музичного продукту. В першу чергу при його формуванні необхідно залучити таку найважливішу категорію, як музичне мислення, що являє собою продуктивне творче мислення, відбиває різні види людської діяльності: відображення, сприйняття, творіння, спілкування. Цілеспрямований та осмислений аналіз музично-звукового контексту вокального твору призводить до здатності розуміти та відчувати, подумки представляти

елементи музичної мови і оперувати ними, оцінюючи музику. У створенні образу музичного твору беруть участь різні види музичного мислення: образне, логічне, і творче, асоціативне.

Образному мисленню приписують перетворювальну функцію та первинну – створення самого образу. Виконання музичним мисленням усіх своїх різноманітних функцій стає можливим не стільки завдяки емоційному, чуттєвому сприйняттю, властивому виконавцю, переважно інтелектуальним його якостям, що визначають сформованість музичної свідомості.

Не менш важливим є включення до процесу художньої уяви, необхідної на всіх етапах роботи з музичним твором: від моменту сприйняття до опрацювання, проникнення через власний чуттєвий досвід та сценічного відтворення. При цьому необхідно відзначити, що саме сприйняття є складним процесом, який передбачає у співака вміння чути, співпереживати музичному змісту вокального твору. Водночас музичний образ у процесі виконання вокального твору характеризується відсутністю конкретної життєвої предметності: вокальне виконання не зображує навколишній простір так, як це робить, наприклад, образотворче мистецтво, воно створює особливу предметну картину, світ музичних звучань, сприйняття якого супроводжується глибокими переживаннями. Під впливом музичних вражень та творчої уяви у свідомості виконавця зароджується музичний образ, який потім втілюється у музичному творі, й завдання співака полягає в драматичному виконанні змісту музичного твору з опорою на ту атмосферу і ті сутнісні риси художнього світу, котрі були закладені в нього автором при написанні.

Важливим чинником для створення художнього образу на сцені є акторська майстерність виконавця, його сценічний артистизм, що має характерні риси, а саме: «…джерелом звукоутворення є тілесна природа самого співака, тому на якісних характеристиках звукових проявів позначається весь комплекс властивостей особистості – від її анатомо-фізіологічних, психофізіологічних особливостей, фізичного, психологічного стану тощо»; «…специфіка вокально-художнього образу полягає у тому, що в його утворенні поєднуються образність літературно-поетичного та інтонаційно-музичного компонентів цілісного феномену, та його втілення, що впливає на діалектичне злиття двох типів художньої образності»; «у процесі вокального виконавства, порівняно з виконавством в інструментальних жанрах, візуально-сценічний образ співака відіграє значно більшу роль: діяльність вокаліста значно ближче за цією ознакою до драматично-театрального мистецтва», «…при цьому значущість творчо-візуального контакту співака зі слухачами та особливостей його прояву суттєво зростає» [7, с. 91].

Таким чином, можемо констатувати що виконавське мистецтво співака базується на певних теоретичних засадах, що включають: осмислення музичного та вербального компонентів авторського змісту текстуальних стратегій, здійснення ґрунтовного комплексного аналізу засобів музичної виразності вокального твору, художньо-доцільний стиль оперування вокально-технічними ресурсами, що свідчитиме про інтелектуальність виконавського інтонування, створення сценічного образу крізь призму включення механізмів продуктивного творчого мислення: саме такий підхід до організації творчо-виконавського процесу обумовлює професійність вокально-сценічної культури співака.

Список використаних джерел

1. Борко І. Оперна вокальна інтерпретація як предмет наукового дискурсу. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв.* Серія: Сценічне мистецтво, 4(2), Київ : КНУКІМ, 2021. С. 109–122.
2. Дерда І. М. Значення почуттів у розвитку виконавського тембру співака. *Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції,* присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка. Чернівці : Чернів. нац. ун-т, 2019. С. 140–143.
3. Катрич О. Музично-виконавський архетип як стильове підґрунтя явищ музично-виконавської творчості. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.* Вип. 37: Стиль музичної творчості: естетика, теорія, виконавство. Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 2004. С. 177–183.
4. Катрич О. Стильові аспекти музично-виконавської інтерпретації. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.* Вип. 5: Музичне виконавство. Київ : НМАУ імені П. І. Чайковського, 2000. С. 59–65.
5. Ляхович А. Соціальні конвенції сучасного академічного виконавства. *Українське музикознавство*. Київ : Музична Україна, 2014. Вип. 40. С. 120–133.
6. Шило А. Музично-виконавська інтерпретація вокальних образів у творчості Лариси Руденко. *ΛΌГОΣ Мистецтво наукової думки*. № 10. Київ :, 2020. С. 104–106.
7. Chain W. Специфіка й структура виконавського артистизму майбутніх викладачів вокалу та педагогічні принципи його вдосконалення. *Наукові записки.* Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжин : видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2017, (1). С. 89–93.

ХОРОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ярмолюк О. В.

У статті розглянуто основні складові успішної диригентської діяльності, серед яких мануальна техніка, вокально-виконавська та інструментальна майстерність, здатність до інтерпретації музичного матеріалу, особистісні якості хормейстера (авторитетність, комунікація, емпатія, чітка громадянська та суспільна позиції).

Окреслено ключові менеджерські функції, які виконує диригент у колективі, зокрема забезпечення матеріально-технічних умов, організація соціокультурної діяльності та фінансової підтримки, створення психологічно-емоційного клімату, популяризація та просування хору в мережі Інтернет.

Ключові слова: *менеджмент, хоровий менеджмент, диригент, хормейстер, хоровий колектив, вокально-хорове виконавство.*

Менеджмент – процес планування, організації, координації та контролю ресурсів (людських, фінансових, матеріальних) з метою досягнення певної мети. Він включає в себе керування різними аспектами діяльності організації, такими як стратегічне планування, фінансове управління, управління персоналом, маркетинг, операційне управління та інші.

Основна мета менеджменту – забезпечення ефективного використання ресурсів для досягнення мети організації, що може бути визначено як максимальне задоволення потреб клієнтів, максимальний прибуток, досягнення соціальних цілей, тощо. У процесі менеджменту керівники визначають мету, планують дії, організовують роботу команди, контролюють хід виконання планів, коригують їх у разі необхідності та оцінюють результати [1, с. 10].

Менеджмент є важливим елементом діяльності будь-якої організації, включаючи підприємства, установи, громадські та політичні організації, а також навчальні заклади. Він дозволяє керівникам ефективно керувати ресурсами та досягати мети організації, забезпечуючи її стійкий розвиток та успіх на ринку.

Ключова мета діяльності будь-якого хорового колективу – презентація світового та українського вокально-хорового мистецтва. Період від розбору музичного матеріалу до його репрезентації складається з багатьох етапів, кожен з яких частково включає в себе менеджментську діяльність. Саме тому, сучасний хоровий колектив потребує інноваційного та професійного диригента (хормейстера).

Важливі засади формування диригентсько-хорової техніки у своїх працях висвітлюють М. Колесса, К. Пігров, П. Муравський, Л. Шумська, Л. Костенко, О. Бенч, А. Лащенко, П. Ковалик, А. Козир, А. Кречківський та ін. Проблеми управління самодіяльними хоровими колективами розглядали А. Анісімова, Ю. Пучко-Колесник, З. Богун, С. Горбенко, Л. Шаміна та інші.

Основну частку публікацій, що висвітлюють засади організаційної діяльності чи хорового менеджменту, складають праці Д. Бодді, Д. Дороті, Н. Краснокутської, М. Мескона, Е. Піляліна, С. Роджерса.

Керівництво хоровим колективом – структурований та багатокомпонентний процес, що включає в себе виховну, художньо-виконавську, організаційну, менеджерську та керівну функції, забезпечує подальший розвиток хору та його учасників, їхню творчу реалізацію, культурно-просвітницьку діяльність. Завданням диригента є підбір відповідного музичного репертуару, формування загальної концепції колективу, проведення репетицій, організація концертної діяльності, забезпечення промоції та реклами.

Диригент (хормейстер, художній керівник, регент) – це рівнозначний симбіоз вродженого таланту, музичних здібностей (слух, пам’ять, уява), набутих теоретичних та практичних знань, особистісних лідерських якостей та організаторських (менеджерських) навичок.

Кожен освітній заклад ставить собі за мету підготовку кваліфікованих та професійних кадрів, компетентних фахівців, які не просто мають у своєму арсеналі набір відповідних умінь та навичок, а є різносторонніми креативними особистостями, які вміють приймати рішення та нести відповідальність за них, можуть організувати колектив та займатися професійною діяльністю в майбутньому.

Фахова підготовка студентів у закладах вищої освіти різного рівня акредитації (коледж, університет, інститут) є надзвичайно різноманітною. Спеціальність 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) для підготовки керівника

певного музичного колективу (здебільшого, вокально-хорового) пропонує певний цикл спеціальних дисциплін, до яких потрібно віднести:

– хорове диригування (диригування);
– постановку голосу (вокал);
– музичний інструмент;
– хорознавство;
– практична робота з хором;
– хоровий клас;
– хорове та комп'ютерне аранжування та багато інших.

Усі вони певним чином спрямовані на розвиток диригентсько-мануальної техніки, вокально-виконавської та інструментально-концертмейстерської підготовки, фахової ерудованості, художньо-творчого мислення, здатності до інтерпретації та ін. За період навчання студент (тобто майбутній керівник) повинен успішно оволодіти диригентською технікою, вокальними та інструментальними навичками, практичними навичками репетиційної роботи, сценічною майстерністю; вміти підбирати музичний репертуар, вивчити його з колективом, зробити гідний мистецький продукт і презентувати його у концертному виконанні.

Основні функції хорового менеджменту:

– формування складу учасників;
– забезпечення відповідних матеріально-технічних умов;
– організація концертної, конкурсно-фестивальної та гастрольної діяльності;
– ведення соціальних мереж, популяризація колективу в інтернеті, реклама та піар;
– фінансова підтримка (пошук спонсорів, меценатів, налагодження зв'язків з громадськістю).

Хоча функцій та завдань чимало, однак менеджментська чи організаційна діяльність часто лишається «за бортом» навчальних програм та робочих планів. Деякі навчальні заклади й зовсім не акцентують уваги на цих якостях, лишаючи це на самостійну роботу кожного студента.

Робота з професійним хоровим колективом значно відрізняється від роботи з аматорським, навчальним чи іншим колективом. Професійний хор, як правило, забезпечений певними матеріальними умовами (репетиційна база, нотний та допоміжний матеріал, костюми та аксесуари, графік концертних виступів, організація гастрольної діяльності та інше). Також варто зазначити, що професійні

колективи мають окрему посаду менеджера чи концертного директора, який займається вирішенням усіх організаційних питань. Та звісно, кожен професійний музичний колектив має певну фінансову підтримку від меценатів, спонсорів чи просто заможних слухачів, які цінують хорове мистецтво. Диригент у такому колективі може сповна насолодитися мистецькою складовою своєї роботи та займатися виключно музикою [3, с. 62].

Складніше в роботі з іншими хорами, наприклад, аматорськими, церковними, навчальними, шкільними чи студентськими. У такому колективі всі організаційні функції (а їх чимало) лягають на плечі керівника. Тобто посада та сама – але роботи вдвічі, а інколи й втричі більше. Тому працюючи зі студентом, готуючи його до керівництва хоровим колективом, викладачі повинні враховувати цей аспект та націлювати здобувача освіти на різносторонню роботу, що включає в себе формування різних вмінь та навичок, подекуди зовсім не пов'язаних з музичним мистецтвом, диригуванням чи теорією музики [3, с. 63].

Важливою складовою здійснення функцій менеджменту є психологічна готовність диригента, його комунікація, емпатія, ерудованість та емоційний інтелект. Робота з хором потребує щоденного контакту з його учасниками, а також іншими людьми, що забезпечують функціонування діяльності колективу. Тому формування особистісних якостей, таких як комунікабельність, впевненість, виваженість, стресостійкість, вміння брати на себе відповідальність, повага до інших, здатність до компромісу, авторитетність є безумовно важливим.

Під впливом зовнішніх факторів (пандемія коронавірусу, повномасштабна війна на території України, світова фінансова криза) умови діяльності музичних колективів значно ускладнилися. Відповідно функції керівника хору дещо видозмінилися, адже задля успішної діяльності та розвитку колективу в сучасних умовах лише музичних здібностей буде недостатньо.

В умовах сьогодення важливим є вміння популяризувати та просувати свій колектив через мережу Інтернет (соціальні мережі Facebook та Instagram, цифрові платформи Youtube, Zoom, Google meet). Проте, разом з цим це створює нові перспективи для міжнародної співпраці, розширює коло потенційних слухачів та поціновувачів хорового мистецтва.

Варто зазначити, що безліч хорових колективів України активно використовують соціальні мережі зараз для збору коштів на потреби Збройних сил України, організовують концертні виступи онлайн та офлайн, продають цифрові записи виконання музичних творів і нотний матеріал.

Висновки. Мистецтво завжди потребуватиме якісного вдосконалення освітньої системи підготовки відповідних фахівців. Музично-педагогічна освіта в Україні базується на вікових сталих засадах, традиціях певних діячів, виконавців та шкіл хорового виконавства, що стали основою для підготовки студентів.

Діяльність керівника аматорського чи професійного хорового колективу багатопрофільна, оскільки поєднує в собі різноманітні функції та завдання. Базовими серед них є музично-технічна, виконавсько-інтерпретаційна, навчально-виховна, прогностична та менеджерська функції, які в сукупності повинні сформувати психологічно здоровий колектив, що виконує та створює якісний музичний продукт і презентує його різними способами в Україні та за її межами.

Щоб реалізувати все це на практиці, потрібно дещо змінити вектор підготовки майбутніх керівників під час фахової підготовки. Зокрема, акцентувати увагу на організаційних якостях під час занять з дисциплін професійного циклу або ж виокремити хоровий менеджмент в окремий предмет. Освіта майбутніх фахівців має забезпечувати повний комплекс навичок і вмінь, які становлять основу для здійснення успішної професійної діяльності з урахуванням сучасних реалій та попиту.

Список використаних джерел

1. Баєва О. В., Новальська Н. І., Згалат-Лозинська Л. О. Менеджмент і адміністрування : навчальний посібник. Частина ІІ. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 326 с.
2. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Основи менеджменту : підручник. Київ : Академвидав, 2003. 416 с.
3. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами : дис. … к-та пед. наук : 13.00.02 Півден. нац. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 236 с.
4. Менеджмент / Мостенська Т. Л., Новак В. О., Луцький М. Г., Ільєнко О. В. Київ : Кондор-Видавництво, 2012. 758 с.
5. Осовська Т. В., Юшкевич О. О. Економічний словник. Київ : Кондор-Видавництво, 2006. 356 с.
6. David Boddy, Robert Paton. Management: An Introduction. FT Press, 2005. 727 p.

РОЗДІЛ V

ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

НАУКОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ В МИСТЕЦТВІ ХОРЕОГРАФІЇ

Максименко В. І.

Стаття присвячена одній з актуальних проблем в мистецтві хореографії – психології художньої творчості. Визначені методи дослідження психології художньої творчості, предмет та завдання, а саме психологічна природа таланту і пов'язані з нею питання сутності художньої обдарованості, здібностей до творчої діяльності; специфіка художнього пізнання і основні параметри діючих у його сфері мислення, фантазії та ідеї, їхні психологічні механізми, методи дослідження і вивчення психології, причини й закони. Робота хореографів розглядається як творчий процес взаємодії тісно пов'язаних між собою складових.

Ключові слова: *психологія, художня творчість, танець, творчий процес, методи, хореографія.*

Важливість дослідження даної теми обумовлена потребами вирішення багатьох проблем, таких, наприклад, як побудова загальних теорій творчої діяльності та функціонування мистецтва, осмислення природи художньої творчості тощо, оскільки «художня творчість як процес освоєння об'єктивної дійсності дозволяє глибше зрозуміти багато філософських, психологічних, моральних і естетичних аспектів розвитку людської культури» [7, с. 3].

Головною проблемою сучасності є виховання моральності у молодого покоління і це завдання покладено на творчість як основу духовного формування суспільства. Вищий прояв своєї індивідуальності, студенти-хореографи знаходить в активній творчій діяльності.

Зацікавлення питаннями психології художньої творчості має тривалу історію. Тобто генезу окремих сторін проблеми треба шукати в пластах художньої свідомості древніх, яка виводила основані на конкретночуттєвих сприйманнях і враженнях концепції митця, природи художньої творчості, мистецтва, готуючи таким чином підґрунтя для наукових узагальнень. В різній мірі сприяли цьому вчення Г. Гегеля, Платона, І. Канта, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера та інших філософів, основним елементом їх концепцій була естетична система. Зокрема, Гегель, спеціально

не цікавлячись проблемою психології творчості, і тут намітив важливі методологічні принципи, які послужать не одному поколінню дослідників.

Узагальнюючи теоретичний досвід мистецтвознавства, психології, частково філософії та хореології (науки про хореографію), спробуємо вивести і сформулювати деякі висновки у цій площині.

Насамперед необхідно з'ясувати, що являє собою психологія творчості, є вона науковою дисципліною чи повинна розглядатися як проблема, що входить у сферу різних наук. Психологія творчості – відносно самостійна галузь наукових досліджень, предметом яких є процес виникнення (творення) художніх цінностей та їх естетичне сприймання. Це – міждисциплінарна наука, що сформувалася на рубежі XIX – XX ст., на межі психології, мистецтвознавства і соціології.

Наукова і художня творчість єдині, вони складають моменти пізнання людиною явищ дійсності і в логіці їх розвитку багато спільного. Твір мистецтва виникає як рішення проблеми, поставленої суспільством перед художником; створення художнього образу також є процесом, який починається зі збору матеріалу, встановлення фактів, багато із яких засновані на особистих спостереженнях» [7, с. 271]. З цією тезою погоджуються і інші психологи, які досліджують феномен творчості.

Роль психології в пізнанні багатьох аспектів указаної проблеми вкрай важливий і в багатьох моментах визначальний. Без її теоретичних та експериментальних даних, залучення психологічних методів дослідження вченим аж ніяк не обійтися. Однак при цьому постійно треба пам'ятати, що дослідження творчості лише на базі засобів і методів психологічної науки веде до однобічності, оскільки не береться до уваги специфіка мистецтва. Чисто психологічний підхід виправданий тільки з точки зору предмета самої психології.

Розглянемо питання про визначення поняття творчість. Творчість виявляється процесом невпинного творчого пошуку та реалізації задуманого. Так в античній свідомості творчість виступає в двох формах: як божественне – акт народження (творіння) космосу, та як людське – мистецтво, ремесло. У Середньовіччі створюється передумова розуміння творчості як створення чогось небувалого, унікального й неповторного.

У епоху Відродження космічним по масштабах був сам крок від культу релігійного початку – до культу генія як носія творчого початку. Завершена концепція творчості створюється в XVIII столітті Еммануїлом Кантом. Творчою діяльністю називається продуктивна здатність уяви. Посилюється наочно-практичне, діяльне бачення творчості. Структура творчого процесу визнається

найважливішим моментом структури свідомості. Фрідріх Шеллінґ акцентував увагу на тому, що творча здатність уяви – це єдність свідомої і несвідомої діяльності.

В. Роменець, доктор психологічних наук, професор Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка, вважає, що у своїх найзагальніших та найістотніших рисах творчість слід визначати як виробництво певного оригінального продукту для комунікаційної мети. Ці два моменти – оригінальність і комунікація – стосуються будь якого виду творчості – додає вчений. Творчість виявляється процесом невпинного творчого пошуку та реалізації задуманого [7].

«Творчість, – значиться у філософському словнику, – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Діяльність – форма активності, що характеризує здатність особистості чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті. Духовний потенціал діяльності, її смислонаповнення реалізується у певних нормах, цінностях та цілях» [8, с. 163]. У інших енциклопедичних словниках знаходимо визначення, що творчість – є створення нового**,** що не існувало раніше в світі взагалі. Можна з упевненістю стверджувати, що творчістю пронизано все наше життя – гру, учіння, працю, розваги тощо. Але у різних людей – різна міра здібності до творчості (креативності, кажучи мовою науки). Проте, ця здатність піддається розвитку, може і зростати за сприятливих умов.

Зазвичай під творчістю розуміють специфічну форму людської діяльності, яка відрізняється новизною та оригінальністю, що свідчить про яскраву індивідуальність творця, його здатність висувати нешаблонні ідеї і пропонувати несподівані рішення. Творчість завжди звернена до іншої людини, вона має адресата і тому є діалогічною.

Комунікативна та соціальна складова є найважливішою функцією танцю, тому майже всі важливі події в житті первісної людини відзначалися танцями: народження, смерть, війна, обрання нового вождя, зцілення хворого тощо. Як відомо з історії, танець – найдавніший з мистецтв: він відображає потребу людини передавати іншим людям свою радість чи скорботу за допомогою свого тіла. Танцем виражалися моління про дощ, про сонячне світло, про родючість, про захист і прощення. Крім того, танець демократичний. Він запрошує тіло до розмови, дає йому можливість висловитися [11]. Тож, танцювальне мистецтво є вагомим в розвитку й становленні творчої особистості. Воно допомагає розширити особистісний потенціал, позбутися різних комплексів, зникнути страху перед публічним виступом, вчить розслаблятися тощо.

Творча особистість, здатна проаналізувати минуле й спроєктувати позитивне на майбутнє. *«І чим радісніші та життєрадісніші будуть наші танці, й тим більше хореографічне мистецтво хвилюватиме людей,* бо «танець – це завжди гімн щастю і добру!», писав Ж. Ж. Новерр [5].

Жодна сфера людської діяльності не має такої глибини емоційного впливу на людину, як мистецтво, що за кожним визначним твором постає яскрава і самобутня особа митця, розумом, почуттям, волею якого створене все прекрасне. Тільки в активній діяльності творення особистість отримує здатність осягнути безмежжя власного «я», сформувати світогляд, об'єктивно оцінити досягнення та прорахунки минулого. Вищий прояв своєї індивідуальності, студенти-хореографи знаходить в активному творчому процесі.

Терміни *«психологія творчості» і «творчий процес»* вживаються паралельно і таким чином ототожнюються різні поняття. У більшості ж випадків наявні розробки різних аспектів проблеми силами й засобами окремих наукових дисциплін з залученням теоретичних та експериментальних досягнень інших наук. Такий підхід виправданий і необхідний, адже враховується специфіка конкретної науки і специфіка виду мистецтва. В той же час давно назріла потреба у виробленні спільної методології та теорії творчості, на засадах яких і будуватимуться конкретно-наукові теорії й концепції – психології хореографічної, музичної, сценічної творчості тощо. Тому центральне місце в системі психології повинно займати психічне як процес і як діяльність [3].

Проблемам художньої творчої діяльності присвячено ряд дисертаційних досліджень (Л. К. Білий, З. Б. Гібтерс, Г. В. Карась, Я. С. Колибаб'юк, В. С. Маслов, В. В. Пабат, В. В. Тушева, В. С. Чорнобай та ін.).

Говорячи про діалектику творчого процесу як про предмет психології творчості, важливо не обійти особу автора – суб'єкта творчої діяльності. В хореографічному мистецтві творча діяльність найяскравіше може проявлятися в балетмейстерській діяльності. Балетмейстерська діяльність – це індивідуально неповторний процес створення хореографічного твору. Балетмейстер не тільки створює хореографічний твір, малюнок танцю, але й, користуючись усіма засобами хореографічного мистецтва, прагне втілити свою думку і почуття в сценічних образах. Він є ідейно-творчим керівником колективу, автором хореографічного твору. Як будь-який митець, балетмейстер повинен бути високоосвіченою люди-ною, яка не тільки володіє професійними секретами хореографічного мистецтва, але й розуміється в суміжних видах мистецтва – драматургії, музиці, образотворчому мистецтві, літературі тощо [2].

Художня творчість пронизує і гуманізує всю діяльність людини. Найдавніша форма художньої творчості – це не видовище, призначене для публіки, а самодіяльність колективу, в якій брав участь кожний, тому що суспільство інтуїтивно відчувало велику користь цього способу соціального виховання усіх своїх членів.

З цієї ж причини художня творчість з самого початку покликана була образно моделювати найважливіші процеси суспільної життєдіяльності. Мистецтву первісності властивий з самого початку художній синкретизм. Хореографічні та інші форми не мали ще самостійного існування, а знаходилися у стані взаємного проникнення» [12].

Первісний мисливський танець можна лише умовно назвати «танцем», тому що він був одночасно і пантомімою, і своєрідною містерією, він мав музичний супровід, елементи співу, а в багатьох випадках – елементи живопису і скульптури. Крім того, драматизований танець вимагав звичайно декорування тіл його учасників і спеціальних прикрас, вбираючи в себе, таким чином і елементи декоративного мистецтва.

На наш погляд, *при визначенні предмета й завдань психології художньої творчості* на передній план виходять такі наукові питання: психологічна природа таланту і пов'язані з нею питання сутності художньої обдарованості, здібностей до творчої діяльності; специфіка художнього пізнання і основні параметри діючих у його сфері мислення, фантазії та ідеї, їхні психологічні механізми, причини й закони.

У психологічній літературі традиційно підкреслюється тісний взаємозв'язок між творчими здібностями і потребами, емоціями, нахилами, інтересами. Кожна людина є безумовно творчою, обдарованою і володіє невичерпними раціональними резервами для накопичення нового знання та досвіду. Докладаючи системних та старанних зусиль в тій чи іншій галузі діяльності, кожна людина може досягнути високих результатів, які можна класифікувати як обдарованість.

Творчі якості і таланти майбутнього хореографа найбільше розвиваються при створенні танцювальних композицій, умінні втілити творчий задум шляхом засвоєння хореографічної культури, танцювальних образів, лексики та техніки танцю; засвоєнні співвідношення хореографічного мистецтва з іншими видами мистецтва тощо.

Звичайно, великий талант не запрограмуєш і не виховаєш, але виявити художньо обдаровану натуру не лише можна, а й необхідно. В нашій країні та за кордоном, у деяких вишах і академічних закладах, періодично проводяться спеціальні конференції із проблем здібностей, а також творчі конкурси, звіти, семінари, майстер-класи тощо. Здібності розглядалися і розглядаються то як індивідуально-

психологічні особливості, то як певна структура властивостей особистості, або як особливості темпераменту й характеру.

В історії психології та філософії також спостерігалися різноманітні підходи: Платон і Аристотель вважали здібності властивостями психіки, а Бекон, Гоббс, Локк і Лейбніц – психічними явищами; Дідро і Штерн інтерпретували дану величину як психічну функцію, а Сен-Сімон – як соціальне явище.

Дослідженням структури обдарованості, здібностей до певного виду творчої діяльності, а також особливостей їх становлення і виявлення займалося багато психологів.

Перш за все звернемо увагу на теоретико-психологічні розробки *здібностей* у структурі художньої обдарованості. Складна система здібностей зумовлює можливість художньо-творчої діяльності особистості і її «придатність» до творчої активності у певній сфері мистецтва. Саме «якісно-своєрідне поєднання здібностей» і діалектична єдність їх рушійних сил складають внутрішню «природу» творчої індивідуальності митця, її силу та неповторність. Здібності мають елементи природженості, та є завжди результатом розвитку.

Певний рівень обдарування має кожна нормально розвинена людина. Саме завдяки цьому твори мистецтва зрозумілі не лише тим, хто їх створює, а й тим, хто їх сприймає. Властивістю ж таланту й геніальності є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток художньої обдарованості.

В. Розенова у своїй розвідці «Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку навчання й виховання» виділяє причини вразливості обдарованих дітей: відчуття незадоволеності, дуже критичні до себе та своїх досягнень, низька самооцінка; нереалістичні цілі, часто ставлять завищені цілі, а не досягаючи їх, засмучуються та переживають, мають надчутливість тощо [6].

Художня обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що є запорукою успішного виконання конкретної діяльності. Деякі вчені зробили висновок, що вищим ступенем обдарованості є геніальність.

Геніальність – (від лат. *Genius* – «дух») – найвищий рівень інтелектуального або творчого функціонування особистості [9], тобто найвищий рівень розвитку здібностей, який визначає появу творів, що мають історичне значення в житті суспільства, засвідчують нову епоху в розвитку культури.

Провідною ж силою в структурі художньої обдарованості небезпідставно вважається творча *уява* (фантазія). Без *фантазії*, вигадки немислима ніяка діяльність, ніяке конкретночуттєве уявлення. Генетичною ланкою процесу становлення творчої

фантазії є гра. У спеціальній літературі підкреслюється, що фантазія походить із дії, а перехідною формою між ним виступає гра – природна основа творчої фантазії [4].

Танцювальні ігри необхідно використовувати на заняттях ритміки та хореографії, вони допоможуть розвивати увагу та пам'ять, артистизм та уяву, образне мислення та моторику, вміння орієнтуватися у просторі, імпровізувати, чути музику і відчувати ритм, відтворювати характер за допомогою рухів. Використання дитячих ігор допоможе зробити заняття хореографією яскравішими та ще більш цікавими.

Гра має особливе значення для дошкільнят. Психологи, визначають гру як генетичну основу художньої творчості, під час якої природно виникають ситуації, що пробуджують творчу активність. Тож і сучасна програма хореографічного мистецтва, націлює на широке застосування танцювально-ритмічних ігор, різноманітних музичних вправ, танцювальних рухів тощо.

Відомий український фольклорист, етнограф, композитор, хореограф створив репертуарно-методичний посібник «Весняночка» (1924 р.). Його основу становить український музично-ігровий репертуар для дітей. У ній В. М. Верховинець органічно поєднав елементи хореографічного, музичного і драматичного мистецтва та на сторінках збірки обґрунтував педагогічну доцільність їх комплексного використання. Кожну гру педагог подає в інсценізованому вигляді, який передбачає наявність певної драматургії, реквізиту, розподілення ролей між учасниками. Для передачі національного характеру, розкриття художнього образу, посилення емоційного та естетичного впливу на вихованців він доповнює засоби театралізації: рухи, міміку, пантоміму пісенним супроводом і елементами народної хореографії.

У теоретичному розділі «Весняночки» він підкреслює, що «завдяки іграм можна виховати в дитині всі властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі…» [1, с. 21]. Майже в усіх іграх репертуарно-методичного посібника відтворюються картини повсякденного життя і діяльності людини, предмети побуту, природні явища. Тому ігри задовольняють пізнавальні потреби вихованців, несуть нову інформацію, знайомлять з оточуючим середовищем, різними видами професійної діяльності, сприяють розвиткові інтелектуальних здібностей: пам'яті, уваги, спостережливості, кмітливості, спритності та інших. Особливої уваги заслуговує прагнення Верховинця розвивати творчу ініціативу, фантазію, самостійність вихованців. Також він розробив алгоритм підготовки і проведення танцювально-співочих ігор. Оптимальною формою для проведення ігор представлялося коло, з якого легко утворити півколо, рядочок, маленькі кола. Коло – це не звичайна форма

розташування дітей, а символ гармонійності і завершеності, воно «єднає і приваблює дітей чимось світлим, чистим, що тішить душу дитячу, ніби погожа картина небосхилу, зірок, місяця, сонця» [1, с. 16].

Тож про *методи* дослідження і вивчення психології художньої творчості говорилося здебільшого у загальних вимірах та у підсумку вони зводяться до таких основних методів:

– індуктивно-емпіричний та метод самоспостереження;

– об'єктивно-аналітичний метод вивчення структури художніх цінностей з метою розкриття основних психологічних законів і механізмів мистецтва;

– методи експериментально-психологічних досліджень;

– метод моделювання механізмів творчої діяльності.

Кожен з цих методів має свої плюси, хоча не позбавлений вразливих місць. Та позитивних результатів у вивченні особливостей творчого синтезу у хореографічному мистецтві можна досягнути лише при умові, що застосо-вуватиметься цілий арсенал наукових підходів.

Отож, необхідно виробити цілісну теорію, враховуючи системний характер названих вище методів у процесах дослідження: усі вони повинні перебувати в постійному діалектичному взаємозв'язку, доповнювати і при потребі виправляти, діючи на певній смисловій та функціональній основі. У сучасному світі через творчість, яка всебічно сприймається громадськістю та підтримується владою, індивід розвивається, створює, підноситься над повсякденністю, здійснює свій життєвий задум, прориває-ться з теперішнього до майбуття новими відкриттями. Щоб розвивати і популяризувати хореографічне мистецтво, потрібно молоде покоління, як ніколи, залучати до творчої пошукової роботи, створювати розвиваючі ситуації, активно залучати до участі в районних, обласних, Всеукраїнських та Міжнародних конкурсах, олімпіадах тощо.

Список використаних джерел

1. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. Київ: Музична Україна, 1990. 150 с.
2. Камінна Л. І. Особистість балетмейстера – автора хореографічних творів. Київ: КНУКіМ, 2006. 18 с.
3. Левчук Л. Т. Психоанализ и художественное творчество: Критический анализ. Київ, 1980. І59 с.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ, 2006. 240 с.
5. Новер Ж. Ж. Письма о танце и балетах: Academia, 1927. 316 с.

6. Розенова М. Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання [Електронний ресурс] / М. Розенова // Освіта. ua. URL: http://osvita. ua/school/psychology/1706.

7. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ, 1965. 152 с.

8. Савчин М. В. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. С. 72–100, С. 106–110.

9. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. С. 163, 630.

10. Філософський словник // Ред. В. І. Шинкарука. Київ: Академія наук УРСР. 1973.

11. Шариков Д. І. Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Філософія балету та онтологія танцю: монографія. Київ: КиМУ, 2013. Ч. І. 204 с.

12. Шейко В. Н., Гаврюшенко О. А., Кравченко О. В. Історія художньої культури: Первісність. Стародавній світ: підручник. Харків, ХДАК, 1999. 210 с.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Мойсеєнко І. М.

У статті піднімаються питання використання мультимедійних технологій у процесі вивчення хореографічних дисциплін. Автор дає низку методичних порад, які на його думку, можуть впливати на ефективність дистанційного навчання.
Ключові слова: *дистанційне навчання, урок хореографії, мультимедійні технології.*

Події останніх років стали справжнім викликом для людства. Пандемія коронавірусу та війна змусила всіх освітян адаптуватися до нових умов та перелаштувати свою роботу на дистанційний формат. Дистанційне навчання в умовах війни часто ставало єдино можливою формою забезпечення освітнього процесу.

У наш час дистанційна освіта не може обійтися без інформаційно-комунікаційних технологій навчання, до яких належать мультимедійні та інтернет-технології, програмне забезпечення, електронні навчальні посібники, підручники тощо. Використання мультимедіа-технологій у навчальному процесі можна розглядати як один з найперспективніших шляхів його удосконалення. Вони відкривають нові

можливості і в системі мистецької освіти. Насамперед, як вважають фахівці, мультимедійні технології – це засіб пізнання.

Мультимедійні засоби органічно увійшли в повсякденну і професійну сферу людського життя. Широкого поширення мультимедіа-технології набули в сфері освіти, оскільки засоби інформатизації, засновані на мультимедіа, здатні суттєво підвищити ефективність сприймання інформації.

Вчені експериментально довели, якщо «підключати» органи зору учня до усного сприймання матеріалу, то обсяг засвоєння умовних одиниць інформації за хвилину збільшується у сто разів. Мультимедіа сприяє накопиченню знань, набуттю цілої низки необхідних навичок, розвитку комунікативних здібностей, посилює мотивацію до учіння тощо.

Для організації роботи викладачів і навчання учнів активно використовується мережа Інтернет, зокрема електронна пошта, різні пошукові системи, освітні портали та соціальні мережі (Facebook й Instagram), які стали зручним способом для отримання інформації. Викладачі активно застосовують офісне програмне забезпечення, щоб написати навчально-методичний матеріал та підготуватися до уроку. Освітні платформи під час дистанційного навчання стають основою взаємодії викладача і учня. Завдяки програмам Zoom, Google Meet, Skype, Moodle викладачі та учні можуть налаштувати якісний відеозв’язок.

Ці програми мають функцію демонстрації екрану, що дає змогу транслювати презентації, відео, таблиці та різні схеми. З початком війни на популярній платформі Zoom у безкоштовній версії були зняті обмеження у часі, які раніше становили 40 хв. У такій версії може проводитись як груповий урок, так і індивідуальні заняття з учнем. Варто зауважити, що, крім комп’ютерної техніки, викладачами та учнями активно застосовуються мобільні пристрої, які, на думку Н. Тонконог, А. Черепинської та Т. Лисенко, є «інструментом, який забезпечує більший доступ до інформації та людей, ніж інші засоби, такі як комп’ютери» [3, с. 175].

Популярний цифровий ресурс YouTube – це не лише відео хостінг, а й соціальна мережа, в якій кожний може поширити відео й завантажити його. Навчальні можливості YouTube величезні: освітні канали, відеоблоги, навчальні відео, відеоінструкції, розвивальні мультфільми, вебінари щодо підвищення педагогічної кваліфікації.

Працюючи дистанційно, педагоги повинні не тільки володіти базовими цифровими компетентностями, а й використовувати інноваційні практики в закладах мистецької освіти. Вибір платформи, графік прямих трансляцій, формат завдань – усе це не просто елементи, а система, яка добре працює, якщо продумана наперед.

Обираючи методи роботи, важливо пам’ятати, що діти можуть бути обмежені в ресурсах. Тому досліди, проєкти, творчі завдання варто застосовувати обережно, враховуючи наявність в учнів необхідного обладнання.

Мультимедійні технології – це технології, які дозволяють за допомогою комп’ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сиг-налів, різні середовища, засоби і способи обміну даними, відомостями. Основними перевагами мультимедійних технологій вважається розширення можливостей, вдосконалення методів доступу до матеріалів, більша наочність опановуваного матеріалу.

Існує велика кількість тлумачень поняття «мультимедіа», яке прийшло з англійської мови. Деякі науковці, зокрема О. Пушкар, В. Климнюк та В. Браткевич, виокремлюють два терміни – «multimedia» і «multiple media», що відповідає мультимедіа і множинним середовищам передачі інформації. Вони виділяють три різні тлумачення поняття «мультимедіа»:

– мультимедіа як ідея, що пов’язана із новим підходом до зберігання інформації різного типу;

– мультимедіа як ідеологія, що прагне збільшити ефективність спілкування людини і комп’ютера за рахунок застосування нових каналів передачі інформації;

– мультимедіа як технологія – сукупність організаційних технічних і програмних засобів, а також службовців для розробки мультимедіа продуктів [2, с. 7].

Мультимедіа – це система комплексної взаємодії візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об’єднують текст, звук, графіку, фото, відео тощо в одному цифровому відтворенні.

Все означене дозволяє говорити про те, що застосування мультимедіа на уроках хореографії може бути не менш дієвим. Особливої актуальності це питання набуває в умовах дистанційної освіти.

Сучасні новітні технології допомагають учителю відчутно поліпшити якість навчання та полегшити досягнення поставленої ним мети. Формування нових знань, умінь і навичок, засвоєння понять, узагальнення й перевірка вивченого матеріалу за допомогою мультимедійних засобів навчання стає цікавим та продуктивним.

Вчитель має змогу швидко підготуватися й провести онлайн урок з використанням інтернет-ресурсів, або ж з флеш-накопичувачем, на якому записана потрібна інформація.

Включення інформаційних мультимедійних технологій робить процес навчання більш технологічним і більш результативним. Так, на цьому шляху є

труднощі, є помилки, не уникнути їх і в майбутньому. Але є головний успіх – інтерес учнів, їх готовність до творчості, потреба в одержані нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити заняття більш різноманітними. Відчуття постійної новизни сприяє розвитку в учнів інтересу до навчання.

Мультимедійні засоби надають можливості репрезентувати інформацію у нових формах: презентації, розвивальних комп'ютерних іграх, відеороликах, кінофільмах, фотографіях.

Мультимедіа-презентація є одним з найбільш поширених засобів унаочнення навчального матеріалу. Використання мультимедіа-презентацій дозволяє вчителеві зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформації, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни.

Кожен урок хореографії з використанням мультимедійних технологій складається з певної кількості кроків – структурних елементів, що містять сукупність зображень, відео фрагментів, тексту, об'єднаних за певною ознакою (наприклад, демонстрація, розучування танцювальних (тренувальних) вправ чи виконання їх з супроводом, перегляд як виконується певна вправа чи рух, його аналіз, розповідь про правильність виконання, пробне виконання розучуваної вправи тощо).

При проведенні мультимедійного уроку хореографії логічно обґрунтовані частини можуть бути дещо видозмінені. Наприклад, під час викладення теми, на відміну від звичного уроку, при використанні мультимедіа на екрані з'являється запис теми і викладач разом з дітьми читає його. Бажано, щоби вступ (вступну бесіду) демонструвала мультимедіа-презентація, причому вчитель веде діалог з учнями та героями презентації. Завдання вступної бесіди – зацікавити дітей, налаштувати на емоційне сприймання навчального матеріалу.

Мультимедійні засоби навчання є універсальними, оскільки можуть бути використані на різних етапах уроку:

- під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу;
- у поясненні нового матеріалу як ілюстрації;
- під час закріплення та узагальнення знань;
- для контролю знань.

Для забезпечення ефективності використання мультимедіа у навчанні, потрібно враховувати, що: якість програмного забезпечення навчального курсу не єдина мета; монітор не може замінити танцювальну залу; Power Point не може зайняти місце думки учнів; традиційні методи і засоби навчання не слід ігнорувати; мультимедійними технологіями не варто переобтяжувати урок.

Підводячи підсумок можна сказати що, мультимедійні технології дають змогу якісно підвищити ефективність навчання хореографічному мистецтву учнів в умовах дистанційного навчання; збагатити освітній процес новими формами роботи, що збільшують потік навчальної інформації; активізувати та поліпшити сприйняття хореографічного виконавського мистецтва, розвивати творче мислення тощо.

Список використаних джерел

1. Гуминська О. Використання мультимедійних засобів – оновлення методики викладання мистецтв. *Мистецтво та освіта.* 2009. № 3(53). С. 21–25

2. Пушкар О. І., Климнюк В. Є., Браткевич В. В. Мультимедійні видання : навчальний посібник. Харків : Вид. ХНЕУ, 2012. 144 с.

3. Тонконог Н., Черепинська А., Лисенко Т. Використання сучасних цифрових технологій підчас дистанційного навчання іноземних мов. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/45_2021/part_2/29.pdf

БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ОБРАЗІВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТВОРЧОГО ПРОЄКТУ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ

Пархоменко О. М.

У статті розглядається проблема інтерпретації літературних образів у сучасному балетмейстерському мистецтві через призму творчого проєкту студентів-магістрів. Досліджуються основні аспекти процесу перетворення літературного матеріалу у виразну мову танцю. Автор статті розглядає алгоритм створення творчого проєкту, акцентуючи на ролі балетмейстера як творця та керівника даного процесу.

Ключові слова: *творчий проєкт, інтерпретація, образ, літературні образи, балетмейстерська діяльність, хореографічне мистецтво.*

Вимоги, поставлені перед вищою школою, потребують ґрунтовного зростання рівня фахової підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня, зумовлені новітніми концептуальними підходами у питаннях реформування сучасної мистецької освіти. Його теоретична і практична підготовка має збагачуватися шляхом всебічного засвоєння фахових знань і вмінь, що повною мірою готує до балетмейстерської діяльності – створення власного творчого проєкту, передбачає оригінальність мислення, власний стиль творчості, самостійність та ініціативність.

Балетмейстерські вміння здобувача вищої освіти формуються у процесі вивчення обов'язкових навчальних дисциплін професійної підготовки – «Мистецтво балетмейстера», «Сценічно-виконавська майстерність хореографа», «Теорія та практика хореографічної освіти», мають інформаційно-творчу комплексну структуру, пов'язані з різними видами хореографічної діяльності, які необхідні майбутньому балетмейстерові при створенні власного творчого проєкту.

До інтерпретації літературних образів зверталися знані вітчизняні хореографи, доробки яких є взірцем хореографічного мистецтва: у балеті (В. Ковтун, А. Рехвіашвілі, А. Шекера та ін.), народний танець (К. Василенко, П. Вірський, Д. Клявін, О. Сегал, О. Похиленко та ін.), сучасна хореографія (Л. Андрощук, С. Кон, Р. Поклітару, А. Рубіна та ін.). У своїх постановках митці, звертаючись до літературних джерел, розкривають глибокий зміст сюжетної лінії, пронизуючи його сучасною балетмейстерською думкою.

Мета нашої статті – розглянути алгоритм створення творчого проєкту студентів-магістрів через призму балетмейстерської інтерпретації; зорієнтувати на трансформацію літературних образів, з яких необхідно запозичувати ідеї до створення хореографічного продукту, що буде адресований широкому колу глядача.

Творчий проєкт – це кваліфікаційна навчально-творча робота, на підставі якої визначають рівень загальної та спеціальної підготовки здобувача, його здатність застосовувати знання під час розв'язання конкретних проблем, схильність до аналізу та самостійного узагальнення матеріалу з теми творчого проєкту, готовність до виконання завдань професійної діяльності у сфері хореографії [5].

Творчий проєкт студентів-магістрів, що спрямований на балетмейстерську інтерпретацію літературних образів, може бути дуже цікавим та змістовним. Такий проєкт може допомогти здобувачам розвинути свої творчі здібності, розширити свій кругозір та вдосконалити свої професійні навички.

Створення власного хореографічного проєкту – свідомий процес якісного, нового у будь-яких стилях танцювального мистецтва, досягнення художньо-естетичного результату, який відображає в образно-сценічній формі неповторні образи дійсності; ступінь мистецької культури хореографа, естетичного пізнання та перетворення життєвого матеріалу в завершений хореографічний твір; удосконалення відомих і творення нових способів, прийомів, засобів підвищення якості у творчій балетмейстерській діяльності студентів-магістрів [4].

Розкриємо дефініцію **«інтерпретація»** (лат. *interpretatio*) – тлумачення, пояснення, розкриття змісту чого-небудь; інтерпретація фактів; основане на власному

тлумаченні творче виконання якого-небудь музичного, літературного твору, драматичної ролі [3, с. 266].

У загальному понятті, інтерпретація є важливою складовою процесу комунікації, і дозволяє людям з різних культур та дисциплін розуміти та спілкуватися один з одним.

У контексті мистецтва, інтерпретація може означати вираження свого власного розуміння або сприйняття твору мистецтва. На думку О. Ростовського, **інтерпретація в мистецтві** – своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку суб'єкта, художньої освіченості тощо; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприймання мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності [7, с. 598].

Балетмейстерська інтерпретація – це творчий процес, професійна майстерність та винахідливість постановника у створенні власного танцювального твору, де засобами аналітичного, критично-творчого мислення розкрито красу та надзвичайну мелодійність хореографічного дійства. Встановлюючи злагодженість і рівновагу між музикою, літературним твором та танцювальною мовою, автор виступає в амплуа балетмейстера-постановника, репетитора, педагога так і може бути виконавцем, взаємодіючи з учасниками, створюючи оригінальність танцю.

Одним з головних завдань проєкту може бути створення танцювальної композиції на основі **літературних образів**. Студенти можуть обрати літературний твір, наприклад, роман, поезію або п'єсу, і перетворити його на хореографічну виставу. При цьому вони можуть інтерпретувати образи героїв, втілюючи їх на сцені використовуючи всі засоби хореографічного мистецтва.

Означимо поняття *«образ»* та *«літературний образ у хореографічному мистецтві».*

Образ – це загальне поняття, що може описувати різні речі у різних контекстах. Залежно від смислового змісту та форми, логічна категорія, може мати різні значення і використовуватися по-різному. Образи поділяють на чуттєві (відчуття, сприймання, уявлення) та уявні, що існують у вигляді понять, позбавлених чуттєвої наочності.

За визначенням О. Бойко, поняття «образ» означає вигляд (вид), зовнішність, фігура, форма [1, с. 34].

О. Ростовський, вирізняє деякі категорії образу: *музичний* – система життєвих ситуацій, яка знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах; *художній* – всезагальна категорія художньої творчості, що народжується в уяві митця, втілюється в створеному ним творі й певній матеріальній формі

(пластичній, звуковій, жесто-мімічній, словесній), відтворюється уявою людини, що сприймає твір мистецтва [7, с. 613].

Образи у мистецтві можуть мати різні рівні значущості та інтерпретації, і можуть бути представлені у різних стилях та техніках залежно від митця та жанру мистецтва.

У хореографічному мистецтві образи є важливим елементом танцювальної композиції й дозволяють балетмейстеру передавати свої думки, почуття та ідеї на рівні візуального сприйняття.

Літературний образ може стати джерелом натхнення для створення хореографії. Постановник може відтворити в танці емоційні відтінки та характеристики літературного персонажа, а також виразити його внутрішній світ та стан через танцювальну мову.

Наприклад, балетна вистава «Лісова пісня» Михайла Скорульського заснована за драмою-феєрією Лесі Українки (балетмейстер Наталія Скорульська). В цьому балеті постановник через танець показує пристрасть та кохання між лісовою дівчиною Мавкою та сільським хлопцем – Лукашем, а також конфлікти між лісовими меш-канцями, Лукашем та його дружиною Килиною, що призводять до трагічного фіналу [2].

Також, у сучасній хореографії можна знайти численні постановки, які відображають літературні образи. Наприклад, хореографія на тему роману «Пісня льоду та полум'я» Дж. Р. Р. Мартіна «Гра престолів» стала дуже популярною в останні роки.

Прикладами є вже поставлені та захищені творчі проєкти студентів-магістрів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, що навчаються за освітньою програмою 024 «Хореографія» на тему: *«Сучасний світ Миколи Гоголя: хореографічна постановка «Ніч перед Різдвом»* (О. Козирєва); *«Циганка Аза»: хореографічна проєкція драматургії Михайла Старицького* (О. Журавель); *«Українська класична проза у хореографічному втіленні: М. Коцюбинський «Тіні забутих предків»»* (А. Дубровна); *«Енеїда» Івана Котляревського очима сучасного балетмейстера: хореографічна поема-бурлеск»* (А. Зубатін).

Літературний образ може бути використаний у хореографії як джерело інспірації для створення танцю або як засіб донесення ідеї, відображаючи емоції та настрій, які викликає твір через рухи та інші елементи танцю, повідомляючи глядачу певне сценічні дії, глибоко впливаючи на його емоційний стан.

Творчий проєкт студентів-магістрів, який містить інтерпретацію літературних образів, може бути цікавим творчим експериментом, що дозволяє перенести текст зі сторінок книги на сценічний майданчик, проаналізувавши хореографічну сюжетну лінію, створивши своєрідний міжжанровий твір.

Такий проєкт може вимагати від студентів не тільки знання фахових предметів, але й знання жанру та стилю літературного твору, розуміння його сюжету та персонажів. Студентам можуть знадобитися додаткові знання з історії хореографічного мистецтва, композиції та постановки танцю, музики та театрального мистецтва.

Окрім створення сюїтної композиції, проєкт може включати інші завдання, наприклад, написання есе на обраний літературний твір, створення концепції танцювальної вистави, розробку костюмів та декорацій, підготовку музичного супроводу та звукового оформлення. Крім того, проєкт може бути взаємодією між різними спеціальностями «хореографія», «музичне мистецтво», «вокальне мистецтво» «музичне аранжування», «дизайн та візуальне мистецтво», що дозволить біль ширше розкрити хореографічну концепцію твору.

Розглянемо алгоритм створення творчого проєкту.

Магістерський творчий проєкт здобувача є самостійним мистецьким доробком, що узагальнює практичний та дослідницький досвід здобувача у межах виконання освітньої програми, демонструє творчу індивідуальність випускника, його професійно-постановчий і виконавський рівень [6].

Творчий проєкт може бути реалізований самостійно і демонструє публічно у формі одноактного балету, концертної танцювальної програми, шоу-програми тощо.

Творчий проєкт складається з двох частин:

Перша – це теоретична частина (пояснювальна записка з науковим обґрунтуванням концепції проєкту, методики тощо).

Друга – практична, до якої висуваються певні вимоги:

– оригінальність теми;

– самостійність постановки (від задуму до реалізації);

– систематичність та послідовність роботи над творчим проєктом;

– висока якість драматургічної розробки, застосування режисерських прийомів;

– професійність у роботі з виконавцями під час постановки та репетицій;

– оригінальність композиційного рішення (лексика, малюнки, цілісність частин тощо);

– висока якість обраної музичної основи та її відповідність хореографічному твору;

– доцільність сценографічного рішення (реалізованого чи запланованого в разі демонстрації з частковим сценографічним оформленням) [5].

У процесі роботи над творчим проєктом студенти-магістранти повинні зорієнтувати свою увагу на такі теоретичні та практичні аспекти:

1. *Аналіз літературних творів*: магістранти досліджують літературні твори, що стали основою проєкту і розглядають засоби, якими хореографи трансформували літературні образи в танцювальні рухи. Вони можуть також вивчати, які аспекти літературного твору найчастіше зображуються в танцювальному виконанні.

2. *Вивчення історії танцю:* студенти вивчають історію танцю і знайомляться з різними танцювальними стилями. Вони можуть досліджувати, як танцівники у різні історичні епохи відображали літературні образи у своїх виступах.

3. *Дослідження балетмейстерського досвіду:* студенти вивчають конкретні хореографічні постановки та балетмейстерські доробки видатних вітчизняних і світових хореографів, які базуються на літературних творах. Вони можуть простежувати, які балетмейстерські ідеї були використані, щоб передати літературні образи в танці.

4. *Створення власної інтерпретації:* студенти-магістри можуть створювати свої танцювальні вистави, використовуючи літературні твори як основу. Вони досліджують, які елементи літературного твору можуть бути зображені в танцювальних рухах, та створюють власні інтерпретації літературних образів.

Отже, процес роботи над творчим проєктом дозволяє майбутнім балетмейстерам отримати практичний досвід, у створенні власного хореографічного продукту, який через інтерпретацію літературних образів розвиває власні творчі здібності автора, допомагає експериментувати з новими ідеями та відкривати нові горизонти у сприйнятті танцю та літератури.

Такий проєкт забезпечує реалізацію ідеї міждисциплінарної співпраці між магістрантами-хореографами та студентами іншими гуманітарних спеціальностей, що може привести до несподіваних цікавих рішень та появи нових підходів до створення танцювальних проєктів, а також розширення розуміння мистецтва взагалі.

Список використаних джерел

1. Бойко О. С. Художній образ в українському народно-сценічному танці : монографія. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 204 с.

2. Драма-фієрія «Лісова пісня» мовою танцю. URL: http://www.mr.co.ua/mr/mr.nsf/0/2E3A889844CA8435C225805E0043BCDE?OpenDocument

3. Новий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад.: Радченко І. О., Орлова О. М., 2007. 768 с.

4. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис…канд. пед. наук. Київ, 2016. 250 с.

5. Підготовка та захист магістерської кваліфікаційної роботи – творчий проєкт за спеціальністю 024 «Хореографія» : методичні рекомендації. Укладач Аліна Підлипська. Київ : КНУКіМ, 2019. 37 с.

6. Положення про випускний магістерський творчий проєкт (спеціальність 025 «Музичне мистецтво») здобувача вищої освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/norm_baza/2022%20_Положення%20про%20творчий%20проєкт.pdf

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

ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ: ВИДАТНІ ТЕОРЕТИКИ ТАНЦЮ

Ростовська Ю. О.

У статті проаналізовано хореографічне мистецтво епохи Відродження через призму навчальних трактатів видатних теоретиків танцю Італії та Франції XV-XVI століть; розглянуто їх вплив на становлення професійної хореографії того періоду та на розвиток світового балету загалом.
***Ключові слова**: Відродження, хореографія, балет, теоретики танцю.*

У середині другого тисячоліття Європа переживала бурхливий розквіт мистецтв і наук. Цей період, який прийшов на зміну Середньовіччю і став проміжною ланкою між середніми віками і епохою Просвітництва, дістав назву Ренесансу або ***Відродження***. Точні роки Ренесансу встановити неможливо, оскільки для кожної європейської держави вони відрізняються. Однак, прийнято вважати, що епоха Відродження почалася у XV столітті, а закінчилася на початку XVII [1, с. 4].

Саме тоді на зміну середньовічному релігійному фанатизму прийшла світська культура і гуманізм: складаються нові уявлення про світ, людину, її покликання та сенс життя. Доба Відродження увійшла до історії як одна з вершин світової культури. З цим періодом пов’язане уявлення про ціле сузір’я яскравих талантів, про твори високої художньої цінності, які формували світогляд і виховували естетичні почуття цілих поколінь [1, с. 4].

Звільнення культури з-під влади церкви спряло розквіту танцювального мистецтва і танцювальної музики. Кардинально змінюється ставлення до танцю – з гріховного, недостойного заняття, він перетворився на обов’язкову приналежність світського життя і стає одним із найнеобхідніших вмінь для вихованої і освіченої людини.

В епоху Відродження великого значення побутовий танець. Без нього не обходяться не тільки бали, вечори, але і вуличні свята, які досягали іноді надзвичайної яскравості та блиску. У залах палаців італійських вельмож влаштовуються театральні вистави типу інтермедій (комічна п'єска, яка виконувалася між актами драматичної вистави) з піснями і танцями. Саме танці складали основу цих розкішних видовищ [1, с. 6].

В Італії, Франції, Англії, Іспанії виникає багато нових танцювальних форм. Різноманітні прошарки суспільства мають свої танці, виробляють манеру їх виконання, правила поведінки під час балів, вечорів, свят. Саме народна танцювальна культура була тим джерелом, звідки зачерпувалися рухи, фігури, а часом і досить сформовані танцювальні композиції. Музиканти беруть з народних пісень і танців мелодії та ритми для опер, романсів, танцювальних сюїт [1, с. 7].

Деякі дослідники вважають, що в епоху Відродження взагалі не було стійких і конкретних танцювальних форм. Техніка танців надзвичайно проста. В основному це променадні танці (неспішні парні танці) без регламентованого малюнку рук. Їх композиція була побудована на наближеннях та віддаленнях виконавців одне від одного. Основними рухами ніг були дрібні кроки. Такими променадними танцями були бас-данси, павана, полонез. Майже всі танці супроводжувалися безкінечними уклонами, виконанню яких надавалося великого значення, так як вони були частиною придворного етикету.

Етикет придворного суспільства був дуже вимогливим, він регламентував найтонші деталі поведінки. Це призвело до того, що у придворному товаристві з'являються викладачі вишуканих манер і танців – танцмейстери. З особливою увагою ставилися до виконання реверансів та уклонів, оскільки вони були не тільки придворним привітанням, але і танцювальними фігурами, які надавали бальній хореографії рис урочистої величі [1, с. 6].

З часом придворна хореографія починає набувати своїх специфічних рис. Вона остаточно пориває з будь-якими прийомами виконання, властивими народному танцю. Рухи придворного танцю стають все більше стриманими. Танцмейстери створюють канонічні форми танців, які старанно і наполегливо вивчає все привілейоване суспільство. Цьому багато в чому допомагають підручники, де танцювальні рухи систематизуються і робиться спроба зафіксувати танцювальні композиції.

Перші теоретики – вчителі танців – виявилися і першими хореографами. Початок становлення педагогіки хореографії можна віднести до межі XIV–XV століття. Першим італійським теоретиком танцювального мистецтва вважають ***Доменіко да П'яченцо***(1400–1470). Він був вчителем і постановником танцювальних

видовищ – свят, весіль тощо для найшляхетніших і найвпливовіших італійських сімей у місті Феррара. Ще за життя Доменіко отримав звання і посвіту в «Лицаря Золотої Шпори». Його учні – теж знані вчителі танцю раннього ренесансу Антоніо Корназаро, Гульєльмо Ембрео де Пезаро – уважно вдивлялися в методику свого педагога і розповсюджували її по всій країні [1, с. 9].

Зберігся так званий паризький манускрипт «Про мистецтво танцю і танцювальні рухи» (1425 рік), де викладається система навчання танцям по методу Доменіко. Одна частина трактату присвячена танцю в цілому, інша – встановлює категорії основних рухів, серед них: дев'ять природних, п'ять – штучних. Серед природних вказуються простий та подвійний крок, шляхетна поза, повороти та напівповороти, уклін та стрибок. До штучних автор відносить удари ніг, дрібний крок, стрибок зі зміною ніг [1, с. 42].

Манускрипт складається з наступних розділів та нотного матеріалу: «Початок», «Берлігуардо», «Молодий Лев», «Невдячні», «Радощі та ревнощі», «Бельфьоре», «Юпітер», «Меркантіа». У манускрипті Доменіко представлені теорія й опис танців; запропоновано термін «Ballet» (балет), його професійне виконання на відміну від «Danzare» – танцю звичайного побутового [1, с. 43].

Праця Доменіко да П'яченцо вплинула на подальший розвиток хореографічного мистецтва, зокрема на його прикладний аспект – нотацію. Пошуки педагога продовжив його учень поет і балетмейстер ***Антоніо Корназано***, який у 1455 році видав «Книгу про мистецтво танцю», присвятивши її десятирічній дочці герцога Мілану Іполіті Марії Сфорце на честь її заручин. Оригінал твору вважається втраченим, проте в архівах Ватикану зберігається прижиттєва копія, створена у 1465 році. Копія містить опис одинадцяти танців, мелодії Доменіко да П'яченцо для танців, а також пояснення та настанови щодо виконання танцювальних рухів [3, с. 165].

Іншим послідовником П'яченцо, який переймався проблемою нотації, був ***Гульєльмо Ембрео де Пезаро*** – вчитель танців у Флоренції, Мілані, Неаполі та інших містах Італії. Гульєльмо розвивав традиції свого вчителя і доступними йому засобами поширював у суспільстві танці як мистецтво. Він запровадив практику, коли перед початком тривалих за часом спектаклів у якості прологу танцівники показували танцювальну пантоміму [3, с. 165].

Гульєльмо видав посібник «Про практику або мистецтво танцю» (1455 рік). У праці вперше сформульовані вимоги до танцівників, які, на думку автора, мали мати правильну статуру, відчуття ритму, музичний слух. Вони повинні були запам'ятовувати порядок танцю і першими парами на балах показувати іншим приклад у виконанні танцювальних рухів, вести танцюючих за собою.

Після пояснень і настанов Гульєльмо наводить вправи, якими потрібно користуватися для розвинення вправності, необхідної у мистецтві танцю. Також у рукописі наголошується на визначальному значенні мелодії для створення танцю. Збірка містить опис 31 з тогочасних танців, проте він не дає можливості без участі хореографа відтворити танцювальні рухи у тому варіанті, який був представлений автором танцю [3, с. 166].

Доба Відродження залишила нам окремі писемні пам'ятки у вигляді листів чи навіть віршів, зміст яких повідомляє про певні події, згадуючи при цьому танці. Наприклад, віршований звіт про урочистості на честь приїзду до Флоренції у 1459 році Папи Римського Пія II і спадкоємця міланського герцогства викладено на тридцяти аркушах. Цей звіт містить яскравий опис танцювальної частини свята [3, с. 166].

Певну нотацію хореографії чоловічих танцювальних партій зберіг рукопис «Записи Ланціолотто Річчіареллі»(між 1468 і 1505 роками). Ці «Записи» містять більш детальні, порівняно з іншими подібними, описи ускладнених танцювальних кроків, стрибків, віртуозних поворотів і навіть ускладнений розподіл кроків. Танці у рукопису мають назви: «Квіти радості», «Танець ревнощів», «Лев, квіти та віолончель» [3, с. 167].

У XVI столітті був зроблений великий крок вперед у розвитку техніки танцю. Ведучими хореографами того часу були ***Марко Фабріціо Карозо*** та ***Чезаре Негрі*** з Італії; ***Бальтазаріні*** та ***Туано Арбо*** з Франції. Так, італієць Ф. Карозо у 1581 році видав книгу «Танцюрист», видання якої присвячувалося Великій герцогині Тоскани Б'янці Капелло з роду Медічі. Розгорнуте видання під назвою «Благородність дами» було опубліковано у 1605 році.

Це один із самих важливих джерел історії танцю у XVI столітті, в якому наведені правила виконання танців з описами і малюнками кроків, балетним аранжуванням і табулатурами (тип музичної нотації, схематичний запис музики) для лютні. У цій праці також описуються основні бальні танці того часу, такі як гальярда, каскарда, сальтарелло чи тордільйоне [2, с. 130].

У Франції Т. Арбо – священник, письменник і композитор, у 1589 році створив трактат «Орхезографія». Це один із найстаріших підручників по вивченню танцювального мистецтва, який зберігся. «Орхезографія» являє собою ілюстроване керівництво по танцям XVI століття, яке вміщує у собі описи популярних для епохи танців, музичні приклади і спеціальну табулатуру, розроблену для того, щоб узгодити танцювальні рухи з музичним супроводом» [2, с. 131].

Підручник написаний у традиційній на той час манері живого діалогу учителя і учня. Відповідаючи читачам на питання, Туано Арбо говорив про значення танцю,

про його взаємозалежність з музикою; обговорювався етикет, а також моральні проблеми, які хвилювали тогочасне суспільство. Також у своїй книзі автор описав бас-данси, проаналізував виконання їх основних рухів і виказав свою точку зору на виникнення павани та гальярди [2, с. 131].

Отож, в Італії та Франції діяльність майстрів танцю епохи Ренесансу призвела до створення теоретичної системи вивчення танцю – це і поява професійної танцювальної літератури, і організація професійного вивчення танцювальної техніки і танців; а також професійні критерії виконавців. Діяльність професіоналів, які здійснювали спроби запису творів хореографії, безумовно вплинула на появу та розвиток хореографічної нотації у майбутньому, заклавши міцний фундамент для подальшого розвитку і професіоналізації світового хореографічного мистецтва [3, с. 164].

Список використаних джерел

1. Максименко В. Теорія та методика викладання історико-побутового танцю : навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 107 с.
2. Шариков Д. Хореографія ренесансу: майстри танцю, перші балети і танцювальна техніка. Львів: Актуальні питання гуманітарних наук. «Мистецтвознавство». Вип. 6, 2013. С. 129–133.
3. Щербаков В. До проблеми нотації в Італії доби Відродження хореографічних творів для їх збереження та відтворення (першої половини XV – кінця XVI ст.). Київ: Вісник НАКККіМ, «Мистецтвознавство». Вип. 1, 2014. С. 163–169.

ТАНЦЮВАЛЬНИЙ ПРОСТІР ТА ОСНОВНІ ЙОГО КОМПОНЕНТИ

Сірякова Г. В.

У статті розглядаються такі поняття: простір, час, рух. Визначені складові танцювального простору та роль виконавця в розумінні свого тіла в середині танцювального простору.

Ключові слова: *простір, танцювальний простір, час, рух.*

Життя сучасної людини – це зміна ритму від майже повної зупинки до максимальної динаміки руху. Ці зміни супроводжують людину усе життя з моменту народження і до останньої миті буття. Пошук життєвого простору, прагнення до креативності, прояв самобутності штовхає людину до творчості. Саме в цьому контексті стають особливо привабливими динамічні форми мистецтва. Танець – одна з таких форм.

Рухова діяльність людини є першою формою свідомого спілкування, і саме тому танець стає невід'ємною складовою існування людства на земній кулі. Танець – яскраве творіння народу, емоційно-художнє відображення багатовікової історії. Саме це визначає постійно зростаючий інтерес до танцювального мистецтва, його визначну роль у художній культурі будь-якої країни.

Філософи, мистецтвознавці зовсім мало приділяли уваги проблемі буття танцю, його філософсько-естетичному осмисленню. Але все ж таки ця проблема тур-бувала та продовжує турбувати науковців, хореографів, балетмейстерів минулого і сучас-ності. Спираючись на роботи видатних діячів, які переймалися темою танцю як явища, спро-буємо визначити буття танцю суто філософськими категоріями «простір» та «час».

Ці поняття є повною абстракцією, особливістю організації матерії, доки вони не втілюються в тіло, яке є матеріально-духовною оболонкою.

Завдяки танцю ми отримуємо інформацію за допомогою тілесних відчуттів. Відчуття повної свободу тіла чи його обмеженість відбувається завдяки руху. Танець може викликати в уяві певний час, майбутнє або минуле, та певне місце, яке може буте реальним чи вигаданим. Рух, простір, час – ці елементи вдихають в танець життя, саме в танці вони сприймаються як живі.

Розглядаючи «простір» та «час», можна стверджувати, що ці слова позначають вимірювання та вміст. Простір, як площа, територія, яка може або не може містити в собі об'єкти, відстань та проміжок між цими об'єктами. Час, як тривалість, виділений проміжок години, хвилини. Саме так у повсякденному житті ми уявляємо простір і час.

Час є хронологією подій, простір – вимір та розмір між об'єктами. Вони залиша-ються незмінними в їхньому вимірі. Метр завжди залишається метром, година завжди годиною.

В своїх роботах західні філософи зображали людину, як істоту беззахисну перед силами природи. Час і простір зображувалися як те, що знаходиться поза нами, що від нас не залежить. Та є і інші погляди на ці категорії, де людина не стоїть проти часу і простору, а саме є проявом часу і простору, через той факт, що має тіло. Тіло, яке руха-ється свідомо та несвідомо (рух внутрішніх органів) тобто простір та час це взаємодія свідомості та руху. Тож ми розглядаємо простір та час, як розуміння «живого», «рухли-вого» простору та часу. Таку собі активну форму, що веде за собою, сприймає, рухається в моменті.

Простір та час тісно пов'язані, і в сценічних видах мистецтва цей зв'язок є реаль-ним. Основною нерозривною єдністю простору і часу є рух. Усі мистецтва засновані на русі. В одних рухається об'єкт сприйняття, а в інших – глядач, який керує образом, переводячи його стан від статичного до динамічного. Так відбу-вається діалектика руху і

спокою, саме в цьому виявляється їх нерозривний зв'язок. Тіло в спокої займає стільки ж часу і простору, що і тіло в русі. А щоби відокремити, виділити рух, треба його оточити станом спокою. Внутрішній світ танцю існує в реальному просторі та наповнює собою художній простір. Сцена – не зовсім простір танцю, оскільки простір танцю проживається в уяві балетмейстера, танцівника і потребує уяви глядача. Саме здатність уявляти та в своїй уяві розширювати рамки реальності робить мистецтво хореографії цікавим, тим, що постійно збагачується новими можливостями тіла в русі. Танцювальні образи підштовхують нас вийти з реальності та розширити можливості своєї уяви. Описати танцювальний простір можна, цитуючи німецьку танцівницю, хореографа Мєрі Вігман (1886–1973). Її вважають однією з найважливіших фігур в історії сучасного танцю. Вона заснувала свій стиль не схожий ні на балет, ні на ліричний танець Дункан.

«Це не матеріальний обмежений простір конкретної реальності, але уявний ірраціональний простір танцювального виміру: це простір, який може стирати всі межі матеріальності й може відточувати жест, переходячи в образ уявної безкінечності, втрачаючи себе в самозавершеності як промені, потоки, як подих».

Танцівник сам керує часом і простором, він змушує їх підпорядковуватись. Час рухається разом із танцівником, разом з ним зупиняється і таким чином танець керує часом. Так і глядач живе в одному часі з танцем, з виконавцем.

У цьому сенсі особливою незавершеністю танцювальної форми є імпровізація, яка розкриває безліч можливостей тіла. Вона існує в русі своєї свідомості, де кожен рух вміщує в собі безмежність внутрішнього світу, безкінечність, недосяжність буття.

Твори танцювального мистецтва постійно оновлюються, вдихаючи у твір внутрішній світ виконавця, його сприйняття цього світу.

Коли митець створює власну хореографічну постановку, вибудовуючи його просторово-часову структуру, тоді час та простір стають для постановника об'єктивними даними. Автор майбутнього твору намагається ідеального втілення задуму. Аналізуючи, він пробує, змінює, включаючи в процес створення усіх. Таким чином творець намагається перевести просторово-часові характеристики в рух, в тіло виконавця, що рухається. До процесу повної завершеності твору існує тільки уявний образ. Постановка в процесі створення і лише з часом стане танцем. Коли ж робота завершена, вся об'єктивність розчиняється, і тоді сам виконавець стає і простором, і часом, підпорядковуючи простір і час рухам свого тіла.

Багато уваги темі простору, часу, руху та їх взаємодії приділяв німецький артист театру австрійського походження, хореограф, викладач, автор теорії про хореотику – дослідження просторових форм у танці, Рудольф фон Лабан (1878–1958). Захоплюючись темою простору навколо тіла, який можна охопити руками, ногами, Рудольф

фон Лабан вивів свою теорію, принципи та положення. З цим можна не погодитися, але ознайомитись, проаналізувати та зробити свої висновки дуже цікаво. Його ідея заснована на тому, що вивчати рух потрібно у системі відносин людини з космосом. Інструментом експресії є не тіло, а простір.

Рудольф фон Лабан вважав, що закони гармонії універсальні, її форми повторюються і в кристалі, і в людських бажаннях, і в танці. Закони просторової гармонії подібні до законів музичної гармонії і, як вважав Рудольф фон Лабан, можуть бути перевірені математикою, а точніше геометрією [4, с. 2]. А саме: паралелі, симетрія, структурність, форма.

За теорією Рудольфа фон Лабана, людина рухається задля того, щоб задовольнити якусь потребу, для неї емоційний ритм визначає ритм рухів. А якщо ритм внутрішній і зовнішній не врівноважені, танець виглядає занадто фізичним, тілесним [4, с. 6]. Переважно працюючи без музики, Рудольф фон Лабан вважав, що тіло створює власну музику. Дуже цікаві його погляди на рух, тіло, ритм, гнучкість, тіло в просторі. Тому варто ознайомитися з його теорією.

Вивчаючи роботи видатних діячів, які приділяли увагу темі простору, часу, руху, ми збагачуємо та розширюємо своє сприйняття цих категорій. Тим самим сподіваємося, робимо крок до глибшого розуміння хореографічного мистецтва. Відштовхуючись від робіт видатних науковців, хореографів, які займалися проблемою естетичного осмислення танцю, спираючись на свій досвід, спробуємо дати своє пояснення танцювальному простору.

Наш простір навколо тіла, який можна наповнити рухами рук, ніг, голови, поглядом, вміле користування усіма можливими напрямками руху – все це ї є основні складові танцювального простору.

Тіло виконавця у просторі – це інструмент та імпульс, який представляє собою м'язову енергію, що спонукає рух. Характер його залежить від внутрішньої установки, яка впливає на рух, його силу, його час, його простір.

Свідоме відчуття свого тіла в середині простору, в динаміці руху, в партнерській взаємодії,– ось головні критерії.

Наші ноги допомагають підтримувати баланс, переносити вагу, стрибати. Рухи за участі рук вказують напрямок, додають енергетики та об'єму. Кисті та пальці тримають, торкаються, відпускають. Свідоме виконання руху – це поєднання техніки, методики та внутрішньої свободи, де кожна частина тіла гармонійно взаємодіє одна з однією.

Перефразовуючи Рудольфа фон Лабана, скажемо: Будь який рух – це зміна, а простір – це майданчик, де відбувається ця зміна. Можливості тіла в просторі безмежні, тому що наше тіло є унікальним творінням. Межі танцювального простору безкінечні, як неосяжність людської уяви.

Список використаних джерел

1. Авдіянц Г. М. Онтологічні виміри простору та часу в танці. *Наука. Релігія. Суспільство.* 2011. № 2. С. 128–133.
2. Лабанівський танцювальний центр «Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance. Laban Dance Centre». URL: http://www. trinitylaban.ac.uk/.
3. Шариков Д. Новітня теорія танцю першої половини XX століття за методом Рудольфа фон Лабана. *Вісник Львівського університету*. Серія мист-во. 2015. Вип. 16. Ч. 1. С. 195.
4. Шариков Д. Ритмопластичний та авангардний чинники в хореографії XX століття. *Науковий огляд.* Київ: Міжнародний науковий журнал, 2014. С. 88–93.

СИМВОЛІКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА КИТАЮ: МІФОПОЕТИЧНА СКЛАДОВА

Чень Кайшен

У статті висвітлено історичні особливості розвитку національних хореографічних традицій Китаю; розглянуто внесок китайських танцівників у розвиток танцювальної техніки Піднебесної. Проаналізовано символічність китайського хореографічного мистецтва на прикладі старовинного традиційного танцю Лотосу.

Ключові слова: *китайський танець, традиційна китайська культура, буддизм, символіка Лотосу.*

У розвиток китайського класичного танцю кожна з імператорських династій Китаю привносила власні стилі. Це є результатом взаємодії та впливу різних етнічних шарів сучасного Китаю, у якому сьогодні панують процеси суміщення культурних процесів багатьох етнічних груп та народів. Легенди, де поклоніння божествам певним чином відбиті у китайських танцях, посідають серед них суттєве місце: там є і побутові, і фантастичні сюжети, а також відчувається бажання зрозуміти будову Неба і Піднебесної, як і досі китайці називають свою країну [1, с. 52].

Ще за династії Чжоу (1122 до н.е. – 249 до н.е.) при палаці імператора навчали музикантів і танцівників в організованих школах музики і танцю. Також у цих школах розвивали та досліджували релігійні, народні танці й танці інших народів. Основним

обов’язком танцівників, які належали до нижчого соціального класу, було давати вистави для імператора і його вельмож.

Індійські та іранські танці, які дуже вплинули на розвиток китайського танцю, прийшли до Китаю Шовковим Шляхом Окрім персів, індусів та інших народів, які вели торгівлю, буддійські ченці також почали здійснювати подорожі у Китай. Так, вплинувши на китайську культуру, у Піднебесній з’явився буддизм. У той період на численних фресках у вигляді прекрасних жінок були зафіксовані літаючі Апсари-напівбогині, які справили великий вплив на китайський класичний танець. Дякуючи унікальним позам цих божеств, на сцені з’явилася імітація «літаючого польоту», яким так захоплюються глядачі усього світу [1, с. 21].

«Танцюючий імператор» Лі Шимінь (627–649) з династії Тан став першим китайським хореографом. Інший імператор Лі Лунцзі був великим музикантом і постановником, який створив відому хореографічну постановку «Пісня Вічного Суму». Можна порівняти сюжет цього танцю з фантастичним балетом композитора А. Адана у постановці балетмейстерів Ж. Перро та Ж. Кораллі «Жізель». Танцівники у «Пісні Вічного Суму», як у чарівному сні, рухаються на сцені подібно до віліс у другій дії балету «Жізель». Лі Лунцзі уміло поєднав ідею танцю з високою танцювальною технікою, яка прийшла з індійського танцю з класичним китайським танцем імператорського палацу [1, с. 23].

Наложниця імператора Ян Гуйфей, відома як найкрасивіша дівчина Піднебесної, на той час була натхненням для створення багатьох танцювальних композицій. Вона також танцювала «Пісню Вічного Суму». Цей танець і сьогодні вважається одним із важливих досягнень китайської танцювальної культури, яка наслідувала багатовікові традиції.

Три незвичні для західної людини елементи присутні у підґрунті створення китайського танцю: цзин (концентрація), ци (вияв енергії) і Шен (дух). У танець ці естетичні поняття прийшли із трьох основних релігій Китаю, що становлять культурну основу китайської цивілізації – даосизму, конфуціанства і буддизму.

«Єдність усього тіла» підкреслює класичний китайський танець. Кожну деталь танцівники навчаються враховувати: як руки піднімаються вгору і опускаються вниз, як рухається тіло, голова й очі; як потрібно дихати. Коли здійснюєш навіть один маленький рух, потрібно пам’ятати, у який момент руху відпочити й розслабитися.

Такі основні прийоми, як поворот, нахил, обертання й вигини складають форму китайського танцю. На поверхні вистава здається простою і витонченою, проте танець має цілий комплекс непомітних внутрішніх складників, оскільки простота й граціозність китайського класичного танцю несе у собі глибокий зміст.

Особлива риса, якою повинні володіти танцівники – «юнь» («внутрішній зміст»), надає унікальності китайському танцю. Досить важливою для китайського класичного танцю є танцювальна техніка (багато рухів по колу, акробатичні трюки), однак не менш важливими є внутрішні почуття виконавців - погляд, вираз обличчя танцівника допомагають завершити образ.

Внутрішнім ритмом зовнішньої дії та виявленням рівня її контрастності є сила. Це один із важливих аспектів китайського танцю, оскільки ритм класичного китайського танцю відрізняється від звичайних ритмів 2/4, 3/4, 4/4. Більш зручним для виконавського стилю є вільний ритм, який ще й краще сприймається візуально. Відповідний вигляд у малюнку танцю отримують темп музичного твору та його динаміка, тобто малюнок танцю повністю залежить від музики. Як і в музиці, де одна фраза логічно переходить в іншу, один малюнок танцю логічно змінює інший.

Творчість видатної китайської танцівниці Юй Жунлін може слугувати прикладом вище сказаного. У 1901 році вона співпрацювала із засновницею танцю модерн Айседорою Дункан у Європі. Повернувшись до Китаю у 1903 році Юй Жунлін познайомила вельможних осіб у Королівському палаці імператриці Ці Сі та численних глядачів із деякими західними класичними танцями. Тоді ж танцівниця продемонструвала і власну постановку «Танець феї Лотоса» на традиційній основі. Вважається, що з цього твору почався відлік сучасної(у межах XX століття) традиції образного відтворення філософсько-етичних уявленнях про світ та символіки Лотоса в китайській традиційній культурі [4, с. 257].

У цьому ж стилістичному напрямі діяла вихованка Пекінського хореографічного училища Дай Ай-лян, яка стала наступницею Юй Жунлін. Про неї згадують як про майстерну виконавицю із досконалою пластикою, яка спиралася на бездоганну класичну школу. Дай Ай-лян на початку 1950-х років теж створила заснований на старовинній традиції «Танець лотоса», який ніс свої стилістичні особливості та по-новому відтворював смислову наповненість.

На платформі у вигляді квітки лотоса, що розпустилася, група дівчат, вдягнених у довгі, стилізовані під старовинний костюм одежі, виконувала цей танець. Своєю постановкою Дай Ай-лян намагалася передати ауру натхнення та людської краси без посилання до якогось танцювального стилю та певного історичного періоду.

Цей хореографічний номер став по-справжньому експериментальною постановкою, оскільки у ньому балетмейстер вперше використала деякі елементи класичного європейського балету. «Танець лотоса» Дай Ай-лян одразу ж став досить популярним не тільки серед китайських глядачів, а й в гастрольному репертуарі інших країн.

Для китайців Лотос – символ достойної людини, яка може вирости із бруду, але ним не забрудниться. Хоч коріння цієї рослини знаходяться у багнюці, гнучкі стебла лотосу через товщу води тягнуться до світла, а бутон і сама квітка завжди повертаються до сонця. Лотос є символом духовного зростання людини, прагнення її душі до досконалості.

Також лотос уособлює відродження Сонця, розкриваючись на світанку і закриваючись на заході, та будь-яке інше відродження, повернення молодості, відновлення життєвих сил, безсмертя. Лотос – це Космос, що піднявся з водяного хаосу, подібно до Сонця, що зійшло на початку часів; це результат взаємодії творчих сил Сонця і місячних сил води. Тобто, як зазначає американський дослідник міфології Дж. Кемпбел, «світ розвивається у вихорі перероджень»

На переконання філософів, лотос символізує життя людини і Всесвіту. Квітка лотоса не змочується водою, як дух не плямується матерією, тому лотос уособлює безсмертну природу людини, вічне життя, духовне розкриття» Представники теософських товариств, які виникали у XIX столітті у Європі та Північній Америці, були впевнені, що десь у високогірних долинах між Монголією та Непалом проживають безсмертні істоти Махатми, які керують долею світу своїми астральними силами.

Всередині класичних буддиських мандал зображається Будда, який сидить у квітці Лотосу. У християнській традиції подібний мотив теж фігурує. Так, сліди лотосової символіки втілюють образи Лілії та Тюльпана, а середньовічні гімни прославляють Діву Марію як «квітковий келих, на який у вигляді птаха сідає Христос і спочиває там у безпеці»

Ще до поширення буддизму лотос у Китаї шанували як священну рослину, яка уособлює чистоту і цнотливість, продуктивну силу і родючість, надаючи йому значення духовної витонченості, плодючості, жіночого генія. Більш ширшу символіку приписує китайський буддизм, у якому лотос – один із Восьми Дорогоцінних Речей, а саме: твердість, рішучість, чесність, сімейну гармонію і процвітання, а також благословення багатодітністю. Тож, основний зміст китайського «Танцю Лотоса» полягає у твердженні, що квіти лотоса залишаються витонченими та чистими, не зважаючи на багнюку, у якій вони ростуть [1, с. 58].

Китайська династія Хань була першою, хто оцінив і почав розвивати цю форму танцювального мистецтва, сповнену символіки. Виникнення цього танцю датується приблизно 200 р. н. е. і до наших днів він існує. «Танець Лотоса» пройшов через покоління, дякуючи своїй унікальності та зацікавленості у ньому правлячої династії, і став більше сімейною традицією, ніж орієнтованим на обраних мистецтвом.

Образотворчі мотиви танцю втілюються за допомогою позицій рук та ніг, коли, наприклад, руки розкриваються у формі лотоса або центр ваги тіла переноситься з однієї ноги на іншу для ілюстрації коливань квітки на воді. Певні особливості танцювального руху відтворюються у нарисах тих чи інших ієрогліфів, що відносяться до тематики постановки і які зрозумілі письменній аудиторії. Для доповнення образу квітки лотоса у певних випадках використовується віяло, що ніби граціозно коливається на поверхні води [1, с. 58].

На початку XX століття танець лотосу, видозмінюючись протягом кількох тисячоліть, набув нових рис та естетичних ознак. Це пов'язано зі змінами поглядів китайців на міфологічну основу танцю та впливом європейської академічної школи на китайський класичний танець, який набув інших художніх форм на новому етапі свого розвитку в наслідок відчутних політичних зрушень та міжнародних контактів. Європейські артисти та педагоги класичної балетної школи почали приїжджати у Китай. З цього часу розпочалося поступове злиття китайського класичного танцю з академічним балетом, хоча сучасний китайський танець і досі кардинально відрізняється від сучасного західного танцю.

Список використаних джерел

1. Сісі Я Міфологічна символіка лотоса у хореографічній культурі Китаю. *Танцювальні студії.* 2018. Вип. 2. С. 52–60.

2. Шариков Д. І. Розвиток балетного стилю в сучасній хореографії від неокласики до постмодерну. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*: зб. наук. праць. Вип. № 27. Київ: НАКККІМ. Міленіум, 2011. С. 255–263. (Серія «Мистецтвознавство»).

НАШІ АВТОРИ

Баканов Леонід Сергійович, старший викладач вищої категорії КЗ позашкільної мистецької освіти «Ніжинська музична школа» Ніжинської міської ради Чернігівської області.

Бутрей Дмитро Ігорович, аспірант Ніжинського державний університету імені Миколи Гоголя.

Вей Яохуа, магістрант факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Гливацький Володимир Володимирович, магістрант факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Горбенко Сергій Семенович, заслужений працівник культури України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Гребенюк Олена Володимирівна, викладач-методист КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського».

Гріднева Тетяна Сергіївна, голова циклової комісії «Загальне фортепіано», викладач-методист, спеціаліст вищої категорії КЗ «Одеський фаховий коледж мистецтв імені К. Ф. Данькевича».

Гусейнова Лариса Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дворник Юрій Феодосійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохіна Любов Олексіївна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дяченко Ірина Іванівна, старший викладач КЗ «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради.

Жигінас Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики постановки голосу Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Йотка Ярослав Миколайович, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кавунник Олена Анатоліївна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Катаєва Людмила Миколаївна, викладач по класу фортепіано вищої категорії КЗПМО «Музична школа № 1 імені Стефана Вільконського».

Коваль Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Курсон Валерій Миколайович, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Люлько Анастасія Олександрівна, магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ляшенко Тетяна Валеріївна, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Максименко Віра Іванівна, викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Мойсеєнко Інна Миколаївна, викладач вищої категорії Мистецької школи при КЗ «Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької» Чернігівської обласної ради.

Ніжинець Софія Сергіївна, аспірантка Ніжинського державний університету імені Миколи Гоголя.

Нікуленко Анна Павлівна, магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павленко Олексій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Палаєва Марина Віталіївна, викладач 1 категорії Ніжинської дитячої хореографічної школи.

Пархоменко Олександр Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Приймак Софія Василівна, магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Раструба Тетяна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Юлія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Семеляк Андрій Володимирович, викладач кафедри оркестрового диригування та інструментознавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.

Сірякова Ганна Вікторівна, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Спіліоті Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Станіславська Катерина Ігорівна, доктор мистецтвознавства, професор, член Національної спілки театральних діячів України, професор кафедри музичного виховання Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого.

Тисевич Маріанна Русланівна, магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Томашевська Олена Юріївна, директор комунального закладу спеціалізованої мистецької освіти «Художня школа №3» Криворізької міської ради, викладач-методист.

Тонкошкурий Богдан Ігорович, магістрант факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Тянутова Любов Валеріївна, вчитель музичного мистецтва та мистецтва Комунального закладу «Чернігівський навчально-реабілітаційний центр» Чернігівської обласної ради.

Хоменко Алла Борисівна, заслужений працівник культури України, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Чень Кайшен, магістрант факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Чень Янь, магістрантка Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Шумська Людмила Юріївна, заслужений діяч мистецтв України, професор, завідувач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, професор кафедри оркестрового диригування та інструментознавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, керівник Молодіжного хору «Світич» НДУ імені Миколи Гоголя.

Щепакін Василь Михайлович, доктор мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри теорії та історії музики Харківської державної академії культури.

Щербина Анастасія Анатоліївна, магістрантка факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Юскевич Сергій Дмитрович, магістрант факультету педагогіки, психології, соціальної роботи та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ярмолюк Олена Валеріївна, аспірантка кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Для нотаток

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИКОНАВСТВА

Збірник науково-методичних статей

Випуск 13

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – В. М. Косяк

Підписано до друку 22.06.2023 р.	Формат 60х84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman	Обл.-вид. арк. 13,77	Тираж 10 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 14,29	

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3[А]
(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.