

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 7

Ніжин
2012

УДК 78(082)
ББК 85.31я43
П78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 7 від 01.03.2012 р.

Рецензенти:

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

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

Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей / відп. ред. О. Я. Ростовський. – Вип. 7 – Ніжин : П78 НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 308 с.

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

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

УДК 78(082)
ББК 85.31я43

ЗМІСТ

РС І І

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовський О. Я.</i> Ідеї масової музичної освіти в Україні у контексті здобутків загальноєвропейської музичної педагогіки ХХ ст.....	6
<i>Дорошенко Т. В.</i> Аксиологічний підхід у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музики	21
<i>Ляшенко Т. В.</i> Інтегрований підхід до навчання на мистецьких факультетах.....	28
<i>Ростовська Ю. О.</i> Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін.....	33
<i>Гусейнова Л. В.</i> Науково-методичні засади формування готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності.....	37
<i>Хоменко З. В.</i> Психологічне підґрунтя формування музично-педагогічних умінь майбутніх учителів музики.....	44
<i>Назарова І. Н.</i> Поняття смислу в контексті музично-пізнавального процесу.....	49
<i>Могильна Я. В.</i> До сутності поняття "творча індивідуальність".....	55
<i>Музика А. В.</i> До сутності поняття "культура музичного сприймання".....	65
<i>Сергієнко О. А.</i> До сутності поняття "музично-виконавські здібності".....	73

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Крицький В. М.</i> Педагогічні проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей.....	84
--	----

Ревенчук В. В. Навчально-виконавська активність як метод навчання гри на фортепіано.....	89
Спілюті О. В. Критерії сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики.....	97
Сливко С. А. Методичні засади формування музично-слухової активності студентів у процесі музично-виконавської підготовки	107
Кафтанова С.В. Підбір акомпанементу як засіб формування музично-слухових уявлень у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.....	117
Хоменко А.Б. Фонетичний метод у вокально-виконавській практиці.....	127
Крутько Н.В. Естрадний спів у контексті виконавської підготовки на факультеті культури і мистецтв.....	133
Пархоменко О.М. Балетмейстерські вміння у діяльності педагога-хореографа.....	138
Долматова М.П., Ярешко В.І. Місце мистецтва слова в ієрархії естетичних інтересів майбутніх учителів-філологів.....	152

РОЗДІЛ ІІІ

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Коваль О. В. До питання діагностики музичної обдарованості школярів.....	163
Дорохін В. Г., Кузьменко С. Г. Формування вміння художньої інтерпретації в умовах ДМШ.....	168
Ростовська І. О. Організаційно-педагогічні умови навчання дітей гри на фортепіано.....	176
Жежеря Т. О. До питання організації особистісно орієнтованого навчання учня у класі фортепіано музичної школи.....	185
Шклярєнко А. А. Музична діяльність як основа творчого розвитку школярів.....	191
Раструба Т. В. Особливості особистісно орієнтованого підходу до музичної освіти школярів.....	203
Дручик Д. М. Проблема взаємодії мистецтв в музичній освіті школярів.....	208

Бebes M. B. Гра в системі методів музичного виховання молодших школярів.....	216
Полянська Н. О. Розкриття теми "Поліметрія і поліритмія" у курсі теорії музики (на прикладі фортепіанних етюдів Ф.Шопена.....	222

РОЗДІЛ ІV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Щербініна О. М. Музично-виконавське мистецтво: категоріально-понятійний аналіз.....	229
Кавунник О. А. Музичне життя Ніжина в контексті національних процесів ХІХ століття.....	237
Павленко О. М. Особливості імпровізації у класичному джазі та періоду "ери свінг".....	245
Ситайло С. А. Слово як основа виразності вокального мистецтва.....	252
Крутько Н. В. Українська народна пісня в творчості Оксани Петрусенко.....	264
Коробка В. І. Популяризація українського вокального мистецтва за межами України у творчості співаків української діаспори.....	269
Сірякова Г. В. Робота рук у класичному танці	277
Максименко В. І. Исторические аспекты развития бальных танцев в России.....	282
Дорохина Л. А. "Философское пробуждение" в отечественной культуре рубежа ХІХ–ХХ вв.....	297
Наші автори	305

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 78(075.8)

ІДЕЇ МАСОВОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ЗДОБУТКІВ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ ст.

Ростовський О. Я.

У статті здійснено аналіз педагогічної спадщини відомих українських діячів музичної культури і мистецтва М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського, які зробили вагомий внесок у розвиток тогочасної теорії музичного виховання, своєю практичною діяльністю сприяли вихованню підростаючого покоління на національній музичній культурі українського народу.

Наголошено на самобутньому і високому рівні української музично-педагогічної думки першої половини ХХ ст., яка увібрала в себе досягнення української національної культури, досвід народного музикування, і в своїх концептуальних засадах носила випереджувальний стосовно інших країн характер.

В умовах розвитку української національної культури, активного впровадження в педагогічну практику її виховного потенціалу, вивчення історії української музичної педагогіки є особливо актуальним, оскільки саме в минулому знаходимо прообраз сучасного музично-освітнього процесу в Україні, для якого характерні опора на народнопісенні традиції, поширення ідей гуманізації освіти, активізації творчого потенціалу особистості.

Інтенсивним розвитком української музичної педагогіки ознаменувалося ХХ століття, коли з'явилися оригінальних ідей й нові методики масової музичної освіти дітей. Розглянемо їх у контексті здобутків загальноєвропейської музичної педагогіки ХХ століття.

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

Педагогічна спадщина видатного діяча української музичної культури, самобутнього композитора-новатора, уславленого майстра хорової мініатюри, диригента, фольклориста, талановитого вчителя **Миколи Дмитровича Леонтовича** (1877–1921) – значне явище в історії музичної педагогіки. Її складають навчально-методичні посібники, в яких відбиті знання і досвід двадцятирічної вчительської праці музиканта, багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей нотної грамоти і співу, художні обробки українських народних пісень, розраховані на учнівське виконання. Педагогічні погляди М.Д.Леонтовича утворюють **цілісну концепцію музичної освіти**, основою якої стало ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою та етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання; визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів; прагнення до загального музичного навчання і виховання всіх дітей на матеріалі кращих творів професійної і народної творчості; вільного володіння нотною грамотою; взаємозв'язку різних видів музичної діяльності; розвитку музично-творчих здібностей і художньо-образного мислення; опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основу; поєднання класної і позакласної музично-виховної роботи; надання процесу музичного навчання його сутнісної основи – емоційності [5].

М.Леонтович як композитор піднявся до вершин світового мистецтва і корінним чином змінив поняття праці композитора над фольклором, об'єднавши народну практику з професійною технікою поліфонії. Форма і метод його композиторського мислення – хорова творчість *a capella*, повною мірою позначились на його

педагогічній концепції, в якій провідним видом музичної діяльності став хоровий спів без супроводу [4].

Ідеї музичного виховання М.Леонтовича і розроблена на їх основі методика є органічним продовженням і розвитком художньо-педагогічних принципів передових діячів української музичної культури, насамперед М.Лисенка. Великий вплив на становлення музично-педагогічних ідей М.Леонтовича мала творча й особиста дружба з К.Стеценком, авторитет якого як композитора, педагога і хорового диригента для був для нього незаперечним. Він виявляв значний інтерес до теорії ладового ритму Б.Яворського, в якого навчався композиції, і який особливу увагу звертав на розвиток музичної фантазії в процесі слухання музики, залучення дітей до власної музичної творчості.

Судячи з методичних вказівок М.Леонтовича щодо виховання навичок співу і читання нотного письма за принципом відносної звуковисотності, немає сумніву в тому, що йому були добре відомі: методика музично-ритмічного виховання за системою Е.Жак-Далькроза, яка була досить поширеною в школах тогочасного Києва; методична система французьких педагогів П'єра Галена – Еме Парі – Еміля Шеве, які значно спростили прийоми відносної сольмізації за цифровою нотацією; так званий Тонік Соль-фа метод навчання музики, розроблений англійськими педагогами Сарою Глоувер і Джоном Кьорвенном, в основі якого лежить виховання слухових уявлень ладових ступенів.

Соратником і однодумцем М.Леонтовича був не менш відомий в Україні **Кирило Григорович Стеценко** (1882–1922), композитор, музичний критик і публіцист, хоровий диригент, автор оригінальних пісень і хорів, двох опер-казок для дітей, вчитель музики та організатор різноманітної позакласної музично-виховної роботи.

Педагогічні ідеї К.Стеценка ґрунтувалися на глибокому знанні сучасної йому педагогічної теорії, багатому досвіді вчителя-практика. В їх основі лежить, насамперед, розуміння необхідності різнобічного естетичного розвитку дітей, пробудження в них художнього почуття, бачення краси як вічної правди. Для цього він пропонував учителям скористатися багатючими джерелами фольклору, передусім музичного.

Відстоюючи обов'язковість музично-естетичного виховання всіх дітей, К.Стеценко підкреслював, що перш ніж учити дітей му-

зики, слід навчити їх співати, бо людина у співі викладає все, що в неї на душі. Він наголошував, що *мета навчання співу* полягає у розвитку музичних здібностей та естетичного почуття учнів, виховання їх на народній пісні. З метою розширення освітньо-виховного значення співу він радив використовувати також твори композиторів-класиків [8].

К.Стеценко пропагував *комплексне музичне виховання* – навчання нотного співу проводиться одночасно із розвитком музичних здібностей, вихованням слуху, пам'яті, голосу, чуття ритму, звукоутворюванням та навичками хорового співу, поєднуючи всі сторони виховання й навчання в єдиний педагогічний процес.

Дотримуючись традицій народного виконавства, К.Стеценко майже весь навчальний процес будував на співах без супроводу, проте не залишав поза увагою і дитячий репертуар з акомпанементом. Визнаючи спів одним із основних засобів музично-естетичного виховання, він не залишав поза увагою інші засоби, які сприяли розвитку творчої індивідуальності дитини. Через те він великого значення надавав дії, руху, розвитку сюжетної лінії у творах для дітей. Пісенний репертуар до своїх програм він групував залежно від ускладнення рухів, драматизації тощо. Серед обробок народних пісень значне місце посідають колядки та щедрівки, особливо колядки-сцени, де відтворювалися яскраві картини побуту.

Основна увага в навчанні повинна приділятися саме співу на основі вивчення нот. Музична грамота є тільки засобом досягнення вищої мети – співу як мистецтва, що розвиває у дітей естетичні почуття, виховує прагнення до краси. Відстоюючи ідею "нотного співу", Стеценко розглядав його не тільки як технічний процес набуття навичок читання різних ритмових та звуковисотних комбінацій, а й як засіб розвитку музичних здібностей учнів, завдяки чому спів перетворюється на мистецтво.

Отже, К.Стеценко ставив за мету не саме навчання нотного співу, а його естетичний вплив. Тому він з перших занять радив одночасно зі співом по слуху навчати і співу з нот, який поділяє на два періоди. На початковому етапі навчання він пропонував кожний ступінь звукоряду записувати схематично "сходінками", а на другому – вивчати запис нот на нотоносі, елементарну музичну грамоту тощо.

Для координації зорових уявлень зі слуховими та вокально-руховою моторикою Стеценко радив використовувати "драбинку",

"яка має більшу рацію в справі навчання нотної грамоти" [8, с. 54]. Він вважав, що запис кружечків – знаків на сходинках малюнка сприймається зором значно краще, ніж на нотному стані, легше засвоюється порядок нот та їх взаємозв'язок. Слушно використувати "драбинку" і пізніше, при вивченні альтерованих звуків.

Багатогранність таланту музиканта і педагога К.Стеценка вражає, як вражає глибина його методичної думки, помноженої на педагогічний досвід і бажання послужитися справі музично-естетичного виховання дітей.

Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості ідей М.Леонтовича і К.Стеценка, які прагнули до виховання особистості музикою, звеличення її духовного життя. Усією своєю композиторською, педагогічною, громадською діяльністю вони стверджували ідеали музичного просвітництва, відстоювали ідею обов'язкового музичного навчання всіх дітей, незалежно від музичної обдарованості, авторитетом своєї творчості сприяли поширенню власних педагогічних поглядів.

Про плідність педагогічних ідей М.Леонтовича і К.Стеценка свідчить поява в середині ХХ ст. музично-виховної системи відомого угорського композитора, фольклориста і педагога З.Кодая, яка в усіх принципових позиціях повністю збігається з педагогічними ідеями М.Леонтовича і К.Стеценка.

Чи можна пояснити це їхнім впливом на угорського музиканта-педагога? Доводиться констатувати відсутність підстав говорити про те, що З.Кодаю були відомі їхні ідеї. Очевидно, що його педагогічна концепція стала закономірним результатом розвитку угорської музичної педагогіки, творчим доробком композитора. Не випадково цілісна система масового музичного виховання З.Кодая належить до визначних досягнень європейської музичної педагогіки ХХ ст.

Однак імена українських музикантів-педагогів М.Леонтовича і К.Стеценка у цьому зв'язку не згадується. На жаль, їм не судилося реалізувати свої педагогічні задуми, сприяти поширенню своїх ідей. Після трагічної загибелі М.Леонтовича від кулі агента ГПУ його педагогічна спадщина, передана до архівів, стала маловідомою і не могла виявити належного впливу на подальший розвиток не тільки європейської, а й української музичної педагогіки, хоча в шкільному вжитку залишилися художні обробки народних пісень, зроблені музикантом. Лише, у 1989 р. матеріали педагогічної спадщини

Леонтовича були видані в книзі "Практичний курс навчання співу у середніх школах України" (К.: Муз. Україна, 1989.) Таку назву мала одна із методичних розробок педагога, завершена ним у 1920 р. Підготовку книги до видання здійснила дослідниця Л.О.Іванова.

Передчасна смерть К.Стеценка не дала йому змоги продовжити розпочату працю по створенню шкільних програм з музики. Проте прогресивність його пошуків і педагогічних поглядів очевидна. Оскільки розроблена К.Стеценком методика знайшла відображення у кількох опублікованих у 20-х роках посібниках, вона виявила деякий вплив на розвиток української музичної педагогіки ХХ століття.

Про значущість педагогічних ідей К.Стеценка щодо нотного співу свідчить публікація в 1923 році аналогічної методики навчання співу "Столбіца" ("Сходи"), розробленої болгарським вчителем співів Борисом Тричковим, яка в усіх принципових позиціях збігається з педагогічними ідеями К.Стеценка. Суть методу полягала, за словами Б.Тричкова, у використанні графічного зображення гами ("сходи") як наочного засобу в донотний і власне нотний період навчання співу. Протягом майже двох десятків років ідея "Столбіци" набувала поширення у Болгарії, перетворившись на більш-менш завершену методику, представлену другим виданням "Столбіци" у 1940 році.

"Столбіца" Б.Тричкова втілила в життя більшість ідей, які розвинув у свій час К.Стеценко. Тут і координація голосу та слуху, для чого введений період слухо-наслідувального співу; виховання чуття ритму з тактуванням самих учнів; добір пісень з характером сюжетних ігор; використання наочності: руху руки, схеми-малюнка, "усних" та письмових диктантів, опора на діатонічну мажорну гаму тощо.

Особливе місце у плеяді видатних діячів української національної освіти і культури належить **Василеві Миколайовичу Верховинцю (Косіву)** (1880–1938) – педагогові, музикознавцеві, вченому, етнографу, хореографу, диригенту і композитору.

Педагогічна спадщина В.Верховинця – значне явище в історії педагогіки мистецтва. Її складають навчально-методичні посібники – "Весняночка", "Теорія українського народного танцю", "Хрестоматія українських народних танців", в яких відбиті знання і досвід Верховинця-митця. У цих посібниках – багатий дидактичний матеріал, дібраний для навчання дітей музики і танцю, цінні методичні вказівки.

Особливу цінність для музичної освіти дітей має посібник "Весняночка", який склали пісні-ігри, зібрані в народі або створені М.Лисенком, М.Леонтовичем, К.Стеценком, П.Козицьким, П.Демущиком; фольклорні записи К.Квітки, С.Титаренка, А.Конощенко, С.Дрімцова та пісенні авторські зразки.

Педагогічна та естетична значущість "Весняночки" полягає у тому, що вміщені в ній пісні дають дітям змогу відчутти на собі благотворну дію музики і слова, танцю і ритмічних рухів. В.Верховинець виходив з того, що рухові та ігрові елементи допомагають дітям краще і швидше засвоїти навчальний матеріал, а гармонія музики і руху приносить їм особливу радість, яка є "неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності..." [1, с. 23].

Переконання в тому, що дітям потрібні такі рухи, які б об'єднали у собі виховання тіла й розуму, визначило *педагогічне кредо* В.Верховинця, яке полягало у прагненні до *єдності слова, співу і руху як джерела виховного впливу на розвиток особистості дитини*. Відтак спів має супроводжуватися рухами в ігровій формі, що підсилюватиме інтерес до художньо-творчої діяльності та дисциплінуватиме слухову увагу, а виразна міміка активізуватиме артикуляційний апарат. У низці творів педагог спонукає дітей до рухової імпровізації, пропонуючи їм самостійно скласти танцювальну комбінацію або невеликий таночок на основі вже вивчених танцювальних рухів. Значення рухової імпровізації полягало в тому, що вона спиралася на захоплюючу для дітей ігрову діяльність.

Рухлива музична гра є інноваційним засобом виховання дітей. Вона є символічним відтворенням уявної дії, передбачає перевтілення учасників у певний позитивний чи негативний образ. Казкові персонажі, явища природи, образи тварин, птахів, знайомі й зрозумілі дітям, легко стають дійовими особами гри й непомітно перетворюються в музично-танцювальний образ. Грунтуючись на етнографічному матеріалі, гра є зразком норм поведінки, мовної, музичної, хореографічної культури українського народу. Ігри, вміщені у посібнику "Весняночка", несуть у собі різноманітну художньо-пізнавальну інформацію, мають глибоке смислове навантаження, потребують виконання зумовлених ентопедагогічним змістом завдань, сприяючи художньо-естетичному та інтелектуальному розвитку дитини.

У рухливих музичних іграх втілене концептуальне положення методики В.Верховинця щодо комплексного використання елементів музичного, хореографічного та драматичного мистецтв у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей дитини. Ця ідея закладає хороші передумови для виховного впливу на дітей та їх участі у різноманітній художньо-творчій діяльності, оскільки ґрунтуються на співацькому і ритмопластичному музикуванні та елементах акторської гри.

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

Розроблені В.Верховинцем театралізована пісня і вокально-хореографічна композиція є жанровими формами, які зумовлюють *інноваційний напрямок* виховання підростаючого покоління, що синтезує музичне, хореографічне і драматичне мистецтво. Вони сприяють формуванню інтересу до української народної творчості, опануванню етнопедагогічним фольклором, розвитку художньо-творчих здібностей молоді.

Розгляд концепції музичного виховання В.Верховинця у контексті європейської музичної педагогіки дає підставу для висновку, що його педагогічні ідеї співзвучні з передовими ідеями європейської та вітчизняної музичної педагогіки. Це виявилось, наприклад, в однаковій з Е.Жак-Далькрозом меті музичного виховання – пробудженні творчого потенціалу дітей; у провідній педагогічній ідеї – зв'язок музики з рухом (Е.Жак-Далькроз), опорі на традиції української співацької культури (М.Леонтович); у змісті музичної освіти – використанні руху та імпровізації (у Жак-Далькроза – імпровізація на фортепіано, у Верховинця – імпровізація рухова); у деяких засобах виховання: прагнення до триєдності слова, музики і руху (Жак-Далькроз), використання співу без супроводу, національна інтонаційно-ладова і метро-ритмічна основа (М.Леонтович).

Відмінність підходів у музичному вихованні полягає у провідних видах музичної діяльності, на вибір яких вплинули професійні переконання митців, особливості функціонування музичного мистецтва у суспільстві, практика музично-виховної роботи та народні тра-

диції. Так, Е.Жак-Далькроз, будучи професором по класу теоретичних дисциплін та фортепіано, провідним видом музичної діяльності у своїй системі обрав ритмічний рух у супроводі фортепіано, імпровізацію як метод музичного навчання і виховання, яка здійснювалась теж на фортепіано.

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

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

По-друге, В.М.Верховинець зібрав і упорядкував музичні зразки з урахуванням вікових особливостей дітей, тому вони є не тільки високохудожнім, а й зручним матеріалом для формування і розвитку вокально-хорових навичок, оскільки виняткова мелодійність, чітка ритмічна основа, обмежений діапазон та теситура, наближена до примарної зони, створюють сприятливі умови для виконання, досягнення інтонаційної виразності, для розвитку слуху у всіх його виявах; для озброєння вихованців знаннями та навичками з музичної грамоти у вузькому та широкому розумінні.

На жаль, В.Верховинцю теж не судилося реалізувати свої педагогічні задуми, сприяти поширенню своєї методики. Його спіткала трагічна доля багатьох українців, які безневинно загинули в часи сталінізму. У грудні 1937 року він був заарештований і в квітні 1938 року приречений до страти.

Вагомий внесок у теорію і практику музичної освіти в Україні вніс **Болеслав Леопольдович Яворський** (1877–1942), видатний музикознавець, автор теорії музичного мислення, педагог-новатор,

вихователь багатьох діячів української музичної культури – М.Леонтовича, П.Козицького, Г.Верьовки, М.Вериківського та ін.

У процесі музично-освітньої діяльності Б.Яворського закладалися основи нової музичної педагогіки, утверджувався новий вид музичної роботи, позначений ним терміном "музичне виховання". **Мету музичного виховання** він вбачав у розвитку загальнохудожніх та інтелектуальних даних, закладених в дитині самою природою, створенні основи для розвитку музичного сприймання, художнього творчого мислення. Відтак у музично-педагогічній концепції Б.Яворського чільне місце посіло **завдання** виховання учнів шляхом розвитку їх музичного мислення, як здатності осмислювати логіку розвитку музичної мови, виявляти її закономірності, внутрішні зв'язки, тобто здатності розуміти мову музики і розмовляти нею; виховання "здатності відчувати та сприймати стихію мистецтва".

Найбільш істотною в його концепції музичного мислення як комплексу практичних здібностей є *активність інтонаційного мислення*. Розвиток музичного мислення, на думку Б.Яворського, має бути зближеним із завданням виховання певних якостей слуху: сприйняття динамічного інтонаційного життя твору. Здатність сприйняття інтонаційного процесу Б.Яворський вважав наріжним каменем музичних здібностей [6].

Чільне місце у методиці Б.Яворського посіло *формування творчих здібностей особистості*. Він виходив із розуміння цілісності сприймання дитиною явищ навколишнього життя і мистецтва, тому для його педагогічної діяльності було характерне залучення різних асоціацій, як музичних, так і позамузичних. На початковому етапі дитяча творчість, на думку педагога, виступає в найрізноманітніших виявах. На цій основі ним була створена цілісна *концепція розвитку асоціативного мислення учнів*. Згідно цієї концепції, *дитяче мислення проходить шлях від розрізнених, іноді не пов'язаних між собою вражень (зорових, рухових, слухових) до їх упорядкування, поглиблення, усвідомлення, до вистроювання їх в єдину низку, до більш високого виду асоціацій*. На певному етапі музичного розвитку, вважав Б.Яворський, художній і виконавський досвід дітей поєднуються, що стає передумовою для цілісного творчого сприймання ними художніх явищ або навіть створення власного музичного твору [7, с. 14].

Особливого значення Б.Яворський надавав слуханню музики, вважаючи його основою всієї системи музичного виховання. Він вважав, що *слухання музики організує не тільки музичне мислення, але й відчуття в широкому естетичному значенні цього слова; що заняття зі слухання музики мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мають вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи.*

Педагогічна система Б.Яворського мала глибоко діалектичний характер, спрямовуючи дітей *від активного процесу сприймання до власного творчого осягнення життя через мистецтво; від безпосереднього емоційного відгуку – до його осмислення і далі – до більш високого ступеня розвитку – творчості; від елементарної, інтуїтивної творчості, через активну музичну діяльність – до більш високого ступеня розвитку, до творчості осмисленої* [8, с. 85]. При цьому Яворський спирався на розуміння дитячої психології, яка має глибокі народні витoki музикування, коли пісня, танець, жест, міміка виступають неподільним цілим.

Як співвідносяться педагогічні ідеї М.Леонтовича К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського з досягненнями європейської музичної педагогіки? Оскільки вони у своїх пошуках спиралися на педагогічні погляди інших відомих представників української музичної культури, передусім М.Лисенка, поставимо запитання ширше: "Яке місце посідала українська музична педагогіка в європейській педагогіці першої половини ХХ століття?"

Проведений аналіз дає підстави для висновку про самобутній і високий рівень української музично-педагогічної думки у першій половині ХХ ст. Вона увібрала в себе досягнення європейської і вітчизняної науки, української національної культури, досвід народного музикування. Більше того, у своїх концептуальних засадах вона носила випереджувальний стосовно інших країн характер. Йдеться про гуманістичну спрямованість української музичної педагогіки, визнання провідної ролі народної пісні в музичному вихованні школярів, прагнення здійснити музичний всеобуч, забезпечити розвиток музичних здібностей, вільне володіння нотною грамотою, використання творчого музикування, елементів музичного, хореографічного та драматичного мистецтва у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей дитини тощо.

Оглядаючи шлях, пройдений українською музичною педагогікою у першій половині ХХ століття, можна з упевненістю стверджувати, що педагогічні ідеї М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця, Б.Яворського і багатьох інших відомих музикантів-педагогів, безперечно, вплинули на подальший розвиток української музичної педагогіки.

Однак цей вплив значною мірою був послаблений політичними репресіями в Україні у тридцяти-сорокові роки, спрямованими, зокрема, і проти діячів української культури, мистецтва й освіти. Вбивство агентом ГПУ М.Леонтовича (1921 р.), передчасна смерть К.Стеценка (1922 р.), арешт і вбивство В.Верховинця (1938 р.), геноцид українського народу, атмосфера нищення української мови і культури аж ніяк не сприяли розвитку української музичної педагогіки у другій половині ХХ ст.

Крім того, розвитку української музичної педагогіки у цей період перешкоджало авторитарне поширення уніфікованих програм з музики для загальноосвітніх шкіл, розроблених під егідою МО СРСР і обов'язкових для впровадження в союзних республіках з певною національною адаптацією, здебільшого формальною. Ці програми несли величезне ідеологічне навантаження відомого спрямування, що призводило до вимивання з них високого духу музичного мистецтва, нівелювання творчих пошуків українських педагогів. Тож не дивно, що майже до кінця ХХ ст. в Україні не було видано жодного більш-менш ґрунтовного і систематизованого посібника з методики музичної освіти школярів.

Розвиток української музичної педагогіки в останнє десятиріччя ХХ ст. значною мірою визначився музично-освітньою концепцією відомого російського композитора і педагога Д.Кабалевського, яка відкрила принципово новий напрям у світовій музичній педагогіці. Вона увібрала досягнення світової, у тому числі української педагогіки, і була спрямована на формування у дітей цілісного естетичного ставлення до явищ музичної культури.

Прогресивність і новаторство педагогічних ідей Д.Кабалевського визначили їх використання у вдосконаленні системи музичної освіти в загальноосвітніх школах України. Віддаючи належне педагогічним ідеям Д.Кабалевського, ми ніякою мірою не протиставляємо їх іншим ідеям чи здобуткам діячів української музичної культури. Йдеться про творче використання досягнень сучасної музичної педагогіки, в якій музично-освітня концепція Д.Кабалевського посідає гідне місце.

Тому вдосконалення системи музичної освіти школярів у незалежній Україні торкнулося, насамперед, питань використання української народної і професійної музичної спадщини, пошуків ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури.

В узагальненому вигляді суть *концепції музичної освіти школярів на основі української національної культури*, покладеної в основу програм з музики для 1–8-х класів загальноосвітньої школи, підготовлених під нашим керівництвом, полягає у ставленні до музичного фольклору як до невід’ємної частини духовного життя українського народу; у визнанні провідної ролі фольклору в музичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв’язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі досягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва*.

* Ростовський О.Я., Бервецький З.Т., Марченко Р.О., Хлебникова Л.О. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 1–4 класи. – К. : Освіта, 1991. – 136 с. ; Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 5–8 класи. – К. : Освіта, 1991, 1992. – 96 с. ; Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 1–4 класи. – К. : Перун, 1996. – 128 с. ; Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 5–8 класи. – К. : Перун, 1996. – 102 с. ; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–2 класи. – К. : Початкова школа, 2001. – С. 225–251; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 3–4 класи. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 233–252; Музика: Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл: 1–4 класи. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000, 2001, 2002, 2006. – 112 с. ; Музика: Програми та поурочні методичні розробки для загальноосвітніх шкіл : 5–8 класи. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2000, 2002 – 94 с. ; Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музика: 1–8 класи. – К. : Шкільний світ, 2001. – 240 с. ; Музика // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 344–371; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи. Музика: 1–й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 2–6; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи. Музика: 2-й клас //

Отже, у ХХ ст. українська музична педагогіка пройшла тривалий і суперечливий шлях розвитку. Шлях непростий, позначений злетами педагогічної думки, багатий на ентузіастів музичної культури й освіти, які своєю плідною працею закладали основи сучасної теорії і практики музичного навчання і виховання.

Можна з упевненістю сказати, що педагогічні ідеї українських музикантів-педагогів не вміщують у собі ознак історичної обмеженості, залишаються актуальними для сучасної теорії і практики музичної освіти школярів, адже пошуки нових шляхів і засобів виховного впливу на молодь підкреслили особливу роль національних витоків, зокрема, народної музичної творчості, у становленні духовності людини. І педагоги, і музиканти єдині в тому, що віковічні духовні традиції народу повинні стати надбанням дітей: рідна мова, пісня, казка мають врятувати їх від безпам'ятства, безликості й сірості.

Саме тому ідеї М.Леонтовича, К.Стеценка, В.Верховинця і Б.Яворського щодо провідної ролі народної пісні в музично-естетичному вихованні; розвитку музично-творчих здібностей дітей; опори на інтонаційно-ладову і метро-ритмічну основу української музики; прагнення до музичного виховання дітей на матеріалах кращих зразків народної і професійної творчості; взаємозв'язку різних видів музичної діяльності; використання музичної гри, інсценування пісень, рухової імпровізації; формування музичного мислення і сприймання; поєднання класної і позакласної музично-виховної роботи; надання процесу музичного навчання його сутнісної основи – емоційності органічно увійшли до сучасної концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури. І в цьому вбачається сучасність і неперехідна цінність педагогічного доробку видатних українських музикантів-педагогів.

Історія музичної педагогіки – це історія розвитку людських ідеалів, боротьби ідей, що пронизують освітній простір різних епох, країн, людей. Це спонукає вивчати досягнення музичної педагогіки в історичному вимірі, і вона постане перед нами як втілення духовного життя суспільства і людини, її сили духу, волі, почуттів, роздумів і усвідомлення своєї високої місії у справі музично-естетичного

Мистецтво та освіта. – 2007. – № 2. – С. 2–5; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи. Музика: 3-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 2. – С. 2–5; Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1–4 класи. Музика: 4-й клас // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 2–4;

виховання підростаючого покоління. Саме такими постають перед нами видатні українські сподвижники музичного мистецтва і освіти ХХ століття.

Література

1. Верховинець В. Весняночка / В. Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
2. Завальнюк А. Микола Леонтович. Дослідження, документи, листи. До 125-ї річниці від дня народження / А. Завальнюк – Вінниця: Полілля-2000, 2005. – 271 с.
3. Іванова Л. О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича : монографія / Л. О. Іванова. – Вінниця: ВМГО "Розвиток", 2007. – 144 с.
4. Леонтович М. Спогади, листи, матеріали / Упорядник В. Ф. Іванов. – К. : Музична Україна, 1982. – 236 с.
5. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л. О. Іванова. – К. : Муз.Україна, 1989. – 136с.
6. Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л.Яворский / С. Морозова // Музыкальное воспитание в школе. – Сб. ст. / Сост. О. Апраксина. – Вып. 12. – М. : Музыка, 1977. – С.75–85.
7. Морозова С. Н. Далекое – близкое (Б.Л.Яворский о музыкальном воспитании детей) // Музыкальное воспитание в школе. Сб. ст. / Сост. О.Апраксина. – Вып. 16. – М.: Музыка, 1985. – С. 14–19.
8. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Є. Федотов. – К. : Музична Україна, 1977. – 104 с.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Дорошенко Т. В.

У статті проаналізовано стан дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя музики, розкриті сутність і значення аксіологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Сучасний стан розвитку освіти характеризується зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної, спеціальної і педагогічної підготовки випускників, потребами в постійній професійній самоосвіті й самовихованні; підготовкою майбутніх фахівців до професійного компетентного входження до ринку праці, що потребує готовності й уміння майбутніх учителів утілювати в життя гуманістичні ідеї; становленням системи сучасних і соціально значущих цінностей у структурі особистості, формуванням здатності створювати й передавати цінності.

Відображенням потреби суспільства в підготовці людей, які не тільки володіють певним обсягом знань, але й мають різносторонній досвід діяльності, є компетентнісний підхід до навчання, який поступово впроваджується в українську систему освіти [3]. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що головним результатом освіти мають стати не окремі знання, навички й уміння, а здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях.

Процес реалізації компетентнісного підходу в системі професійної освіти, як зазначає А.О.Вербицький [2], утруднений низкою протиріч, основне з яких – це протиріччя між прагненням суспільства реалізувати цілі гуманістичної освітньої парадигми, що розглядає особистість як центр власного самотворення, і прагматично зумовленими орієнтирами компетентнісного підходу в професійній освіті.

Багато дослідників (М.І.Алексеева, Б.Г.Ананьєв, М.Й.Боришевський, Н.І.Іванцев, Н.О.Коваль, С.Д.Максименко, Н.М.Мачурова, В.І.Слободчиков та інші) підкреслюють важливість етапу навчання у ВНЗ для становлення особистості, сенситивність цього періоду

для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, установок, формування професійної компетентності.

Проблема формування професійної компетентності в майбутніх учителів була предметом низки досліджень. Так, учені визначають професійну компетентність як систему знань, умінь і навичок учителя (В.А.Адольф, С.В.Будак, А.О.Вербицький, І.Б.Котов, Н.В.Кузьміна), як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних учителю для здійснення педагогічної діяльності, виокремлюючи у структурі компетентності певний набір компонентів (Т.Г.Браже, С.Б.Єлканов, В.І.Журавльов, І.А.Зязюн, А.К.Маркова, Т.В.Новикова, В.В.Радул, Н.Ф.Тализіна та ін.).

Численні дослідження, присвячені проблемам професійно-педагогічної підготовки вчителя, прирівнюють її до процесу засвоєння вчителем наукових і методичних знань. Обґрунтовуючи основні змістові компоненти професійної компетентності вчителя – методологічний, науково-теоретичний, соціально-психологічний, предметно-методичний, – аксіологічні аспекти дослідники розкривають недостатньо. Невиправдана редукція змісту професійної освіти до одного лише її компоненти – знань – негативно впливає на формування фахової свідомості вчителя, адже знання відіграють вельми підпорядковану роль по відношенню до інтегрованих утворень – переконань і соціальних позицій. Педагогічна ж підготовка педагога часто зводиться лише до педагогічно орієнтуючої інформації – і це не передбачає готовності вчителя до реалізації всіх соціальних функцій педагогічної діяльності.

Зазначимо, що аналіз сучасного стану професійної компетентності майбутніх спеціалістів освітньої сфери засвідчує, що у значній частини цієї категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до професійної діяльності, проблеми освіти не включені до системи особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань. Нерідко професійні знання, отримані в процесі навчання, мають невпорядкований, безсистемний характер, уміння і навички носять переважно вузько кон'юктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою – гармонізацією усіх цінностей людини.

Мета статті – проаналізувати стан дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя музики, розкрити

сутність і значення аксіологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музики.

Підготовка майбутнього вчителя музики до поліаспектної професійної діяльності потребує теоретичної розробки і практичного впровадження у систему навчання компетентнісного підходу, який забезпечить готовність студентів до ефективної самореалізації у музично-педагогічній діяльності в загальноосвітніх і позашкільних закладах.

Компетентності вчителя утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці. При цьому фахові компетентності вчителя розглядаються як предметно-процесуальний фундамент для виконання професійних функцій і типових завдань, а самоактуалізація виступає соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця в професії.

О.В.Лебедева [4] у структурі професійної компетентності вчителя пропонує виділяти: науково-теоретичну компетентність; методичну компетентність; психолого-педагогічну компетентність; професійну позицію вчителя.

Методиці формування фахової компетентності сучасного вчителя музики присвячено ряд досліджень. Так, М.Михаськова, під фаховою компетентністю вчителя музики розуміє здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва у відповідності з суспільними вимогами та цінностями [5]. Дослідниця розглядає фахову компетентність майбутнього вчителя музики як специфічну інтегральну здатність, яка складається з трьох компонентів (когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного) і об'єднує музичні та педагогічні складові, що забезпечують успіх музично-освітньої діяльності вчителя. Когнітивний компонент включає фахові знання, які є теоретичною й методичною основою ефективної діяльності вчителя; практично-творчий компонент визначається сукупністю музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь, творчої самостійності; ціннісно-орієнтаційний компонент складають ціннісні орієнтації особистості в галузі мистецтв [5].

Є.Проворова, досліджуючи методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики [7], здійснила

структурний аналіз комунікативної компетентності вчителя музики, обґрунтувала її як інтегральну єдність мотиваційно-ціннісного (мотивація, педагогічні цінності), когнітивно-креативного (знання, педагогічне мислення, креативність), операційно-діяльнісного (уміння, навички, досвід), емоційно-вольового (почуття, вольові процеси, саморегуляція) та індивідуально-особистісного (здібності, якості) компонентів.

Професійну компетентність учителя музики як інтегративне утворення, що складається із структурних компонентів (ключових компетентностей) і є комплексом музично-педагогічних знань, умінь, навичок, музичних здібностей, якостей особистості, які виявляються через готовність до творчої педагогічної діяльності, трактує І.Полубоярина [6]. В її науковому дослідженні доведено, що зміст професійної компетентності вчителя вміщує процесуальний і результативний компоненти та визначається як його здатність здійснювати професійну діяльність. Структуру професійної компетентності вчителя музики І.Полубоярина побудувала на трьох блоках: особистісному (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності); комунікативному (загальна та професійна музична комунікативна компетентність); діяльнісному (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська та організаційна компетентності).

Система вузівської і післядипломної освіти орієнтує педагогів на оволодіння гносеологічним, науково-теоретичним аспектами пізнання суб'єкта навчально-виховного процесу і майже не торкається ціннісних аспектів, які народжують розуміння особистісного змісту взаємовідносин між вихователем і вихованцем.

Останнім часом, "ціннісний погляд" на світ затвердився у вітчизняній науці настільки широко, що його можна вважати одним із домінуючих у тематиці дослідницьких проектів гуманітарних наук. У важливих державних документах (Закони України "Про освіту" та "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності) наголошується, що успішна самореалізація молодшої людини можлива тільки за наявності її особистої системи цінностей, яка має бути адекватною мінливим умовам сьогодення. Саме цінності і формування ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до світу в широкому значенні являють собою змістовне ядро і страте-

гічну спрямованість навчання та виховання в найбільш яскравих моделях і концепціях, розроблених І.Бехом, І.Зязюном, І.Зимовою, Б.Лихачовим, З.Мальковою, Н.Нікандровим, В.Шадриковим та іншими.

Значення аксіологічного підходу у підготовці фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І.Бех, Б.Гершунський, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремінь, А.Міщенко, В.Сластьонін, Н.Ткачова, Г.Чижакова, Г.Щедровицький, А.Ярошенко та інші), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога.

Аксіологія за філософськими словниками визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [8, с. 11]. Аксіологія, яка надзвичайно активізувалася наприкінці ХХ століття, виступає складовим компонентом гуманітарної парадигми. Проте у ХХІ столітті ціннісний смисл людського життя у всіх його функціональних виявах набрав особливого, надзвичайного значення. Освіта – органічна частина духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. Тому науковці вважають необхідним при підготовці фахівців для освітніх установ у рамках вивчення педагогічних дисциплін спеціально виділити, як методологічну основу, аксіологічний підхід, який додасть процесові підготовки майбутніх учителів ціннісну спрямованість.

Необхідно визначити функції, що визначають статус аксіологічного підходу та виявляють його специфіку. До таких функцій дослідники (Н.Асташова, О.Федоринов, Л.Рудкевич) відносять смислоутворюючу, оціночну, орієнтаційну, нормативну, регулятивну, контролюючу [1].

Ціннісний (аксіологічний) підхід – специфічний. Філософа, соціолога, педагога може цікавити не тільки те, що відображається в свідомості, чи те, з яких причин дане явище виникло і за якими законами розвивається, але й те, яке воно має чи може мати значення для людей,

для їх життя і благополуччя. Таким чином, в основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення, чи цінності.

Поняття цінностей є центральним поняттям в аксіології. Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісними ставленнями до дійсності [1, с. 101]. Під цінностями розуміють основні складові структури особистості, які визначають спрямованість, активність, діяльність, волю. Вони виражаються в особистісних установках, властивостях, якостях і відображають ставлення особистості до спільноти, до природи, до самої себе. Поняттю цінності відводять центральне місце у свідомості особистості, оскільки саме вона виконує роль регулятора вищого рівня, який зумовлює широкий діапазон мотивів і спрямованості практичних дій суб'єкта.

Ціннісні орієнтації у філософії трактують як елементи внутрішньої структури особистості, які сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході соціалізації та соціальної адаптації. Вони відмежовують значуще (суттєве для даної людини) від незначущого (несуттєвого) через сприйняття (несприйняття) певних цінностей.

Проблема формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці музикантів-фахівців, зокрема вчителів музики, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку підрастаючого покоління. Ці питання знайшли широке відображення у сучасній педагогічній літературі, в працях Б.Асаф'єва, О.Апраксіної, В.Дряпкі, Л.Коваль, Г.Падалки, О.Рудницької, Г.Шевченко, Т.Цвелих, В.Шацької та інших, численних публікаціях, в яких підкреслюється, що визначальним принципом підготовки майбутнього вчителя музики є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва. У зв'язку з цим одним із найважливіших критеріїв фахових якостей майбутнього вчителя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї.

Таким чином, духовний розвиток особистості майбутнього вчителя музики здійснюється якісніше в умовах, коли пріоритетним у змісті музично-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що містить у своїй основі необхідність залучення вчителя до

методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя. Аксиологічний підхід у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя музики акцентує увагу на суб'єктивній ціннісній позиції вчителя у навчально-виховному процесі.

Педагогічний процес повинен бути безпосередньо пов'язаний із природним введенням різноманітних аксиологічних орієнтирів у духовно-прагматичну систему ставлення людини до самої себе, до інших людей, до природи. При цьому педагог не просто пред'являє майбутнім фахівцям певні цінності, але й створює умови для спільного з студентами їх відкриття (розуміння і переживання), що є найважливішою психологічною базою створення рефлексивного середовища на заняттях.

Масштабність проблеми вимагає розгляду формування ціннісних орієнтацій, використання аксиологічного підходу в процесі здійснення навчального процесу на основі ціннісного змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Тому необхідно впроваджувати в систему фахової підготовки зміст основних етичних понять та моральних категорій, що відбивають систему загальнолюдських та національних цінностей.

Література

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А.Асташова. – М. : Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЕК", 2000. – 272 с.
2. Вербицкий А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : МГОПУ, 2006. – 165 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко та ін. : під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с. – (Бібліотека освітньої політики).
4. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дис. на соискание ученой степени

канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

5. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / М.А.Михаськова. – К., 2007. – 19 с.

6. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / І. І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 20 с.

7. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Є.М.Проворова. – К., 2008. – 19 с.

8. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ НА МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Ляшенко Т. В.

У статті розглядаються, інноваційні шляхи поліпшення якості підготовки студентів, що сприяють підвищенню ефективності музично-освітнього процесу у вищій школі. Визначаються особливості навчання на мистецьких факультетах на основі інтегрованого підходу. Розкриваються основні напрямки вирішення поставлених завдань.

Сьогодні вища освіта в Україні знаходиться у стані постійних змін та реформації, що вимагає від освітян безперервного пошуку інноваційних стратегій і технологій, спрямованих на підвищення рівня професіоналізації сучасного студента. В якості стратегічних напрямів реорганізації освіти виступають: забезпечення нового рівня підготовки фахівців та формування гнучкої системи підготовки кадрів, спроможні задовольнити потреби суспільства у фахівцях різних напрямів зі швидкою адаптацією до умов професійної діяльності [4, С. 32]. Вища мистецька, зокрема музична освіта відіграє вирішальну роль у реорганізації освітнього процесу, оскільки саме від мисте-

цької підготовки залежить рівень розвитку культури загалом. З огляду на це, важливим є пошук та впровадження раціональних ідей у організацію музичного навчання. Інтегрованість у навчанні, так званий принцип міжпредметних зв'язків, є оптимальним варіантом модернізації сучасної музичної освіти.

Мета статті – обґрунтування ефективності інтегрованих методів у процесі формування творчої особистості, висвітлення універсальних педагогічних напрямів у організації міжпредметних зв'язків на прикладі діяльності мистецьких факультетів.

Комплексний підхід до навчання та впровадження різноманітних інновацій завжди був актуальним і знаходився у полі зору музикантів-науковців. У своїх працях питання важливості об'єднання та взаємозв'язку між музичними предметами піднімали Т.Л.Беркман, О.П.Рудницька, А.Є.Трушин, А.В.Глузман та інші. Отже, актуальність інтегрованого підходу, практична потреба у вивченні минулого педагогічного досвіду та пошук інновацій обумовлюють подальше дослідження обраної тематики.

В освітньому процесі, спрямованому на підвищення якості підготовки та навчання студента, особливе місце посідають питання удосконалення та впровадження міжпредметних зв'язків, як у теоретичній та і у виконавській галузях, адже все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися у такому ж зв'язку. Здійснення інтегрованого підходу відіграє важливу роль у гармонічному розвитку особистості, у створенні його музичного світогляду.

Розглянемо деякі аспекти взаємодії виконавських дисциплін (основний інструмент, диригування, вокал) з предметами музично-теоретичного циклу (історія музики, теорія музики, сольфеджіо, гармонія та інші). Необхідність міжпредметних зв'язків диктується основними принципами музично-освітнього процесу, що включає:

³⁵₁₇систематичність навчання і його зв'язок з практичною діяльністю;

³⁵₁₇міцність засвоєння і всебічний розвиток пізнавальних здібностей студентів;

³⁵₁₇установка передати накопичені знання в подальшій професійній діяльності.

Для досягнення поставленої мети викладач повинен мати відповідний багаж знань з тих предметів, з якими встановлюється взаємозв'язок.

У комплексі педагогічних дій щодо інтегрованого підходу до навчання повинні впроваджуватись основні методичні технології:

1) надання студентові інформації про композитора, епоху, стиль, жанр музичного твору, що вивчається;

2) вміння ґрунтовно розбиратись та вміти аналізувати гармонічний чи то поліфонічний рисунок і паралельно привчати студента до самостійної роботи у цьому напрямі;

3) застосовувати метод сольфеджування при вивченні поліфонічних творів, задля відчуття співучості та логіки побудови поліфонічної тканини;

4) для побудови власної інтерпретації знаходити та прослуховувати кращі зразки виконання твору відомими музикантами;

5) ескізне проходження й виконавська демонстрація викладачем вивчаючого музичного твору, що вивчається.

Цілком очевидно, що практичне втілення поставлених завдань потребує від викладача постійного самовдосконалення та підготовки, високої професійної майстерності загалом.

Отже, дотримуючись цих принципів у роботі, у студентів можна розвинути: логічне мислення, активізувати увагу, розширити кругозір, збагатити слуховий досвід і виконавське уявлення. Саме такий підхід спонукає майбутніх учителів музики проявити професійний інтерес до навчальних дисциплін, що вивчаються у відповідний період.

Усе це обумовлює комплексний підхід до планування вивчення таких музично-теоретичних дисциплін, складові частини й елементи яких не існують воедино, а утворюють цілісну єдність ніби "зсередини" і забезпечують цілеспрямованість, послідовність і систематичність музично-виховних впливів на майбутнього вчителя, а також утверджують мобільність і міцність сформованості в них знань, умінь і навичок [5, С. 105]. Таким чином у навчальному процесі сформується більш професійна модель навчання. За словами Генріха Нейгауза, "путем служения искусству" ми підніmemo на більш високий щабель творчу організацію навчального процесу, яким забезпечується студентська молодь мистецьких факультетів.

Отже, для успішного здійснення синтезу теоретичних та виконавських дисциплін необхідна постійна праця в декількох напрямках:

1) аналіз змісту навчальних програм з теоретичних дисциплін;

2) відповідність цих програм рівню початкової теоретичної та виконавської підготовки першокурсника;

3) створення комплексних програм і планів задля забезпечення взаємозв'язку та взаємодоповнення відповідних музичних дисциплін.

Для зацікавленості студентської молоді у впровадженні міжпредметних зв'язків потрібно:

- створити різноманітні види навчальної діяльності, які об'єднують вимоги у суміжних дисциплінах (контрольні роботи на теоретичних семінарах та колоквиуми на виконавських заняттях);

- об'єднано розробити питання й завдання, які б стимулювали учнів до пошуку відповідей в суміжній галузі знання;

- планомірно використовувати міжпредметні зв'язки не тільки в процесі навчання студентів, а й у процесі спілкування з колегами суміжних дисциплін (на прикладі відвідувань уроків, лекцій та практичних семінарів).

При розгляді різноманітних варіантів створення міжпредметних зв'язків необхідно акцентувати увагу на спільності практичних завдань, які впроваджуються на заняттях з виконавських дисциплін. Зупинимось на деяких цікавих аспектах зв'язку основного інструмента з диригуванням та вокалом.

Специфіка діяльності хормейстера вимагає від нього найрізноманітніших здібностей: виконавських, педагогічних, організаторських, наявності волі і вміння підпорядкувати собі колектив [1, С. 252]. Навчання у класі диригування починається з відпрацювання головних виконавських навичок: відбір прийомів диригентської техніки та розвинення хорового слуху. Цілі та завдання при розвитку голосу на уроках вокалу включають: слуховий контроль, м'язовий контроль, вібраційну чутливість і зоровий аналіз. Упродовж усього періоду навчання вдосконалення технічного апарату, досягнення технічної свободи виконання, робота над якістю звуковидобування стають підґрунтям для занять з основного інструменту. Отже, спільність методичної наповненості системи організації навчального процесу в циклі виконавських дисциплін очевидна.

Викладачі виконавських дисциплін зобов'язані допомогти студенту побачити один і той же факт, виконавський прийом з різних кутів зору, встановити взаємозв'язок, існуючий між знаннями, які отримують при вивченні виконавських дисциплін, досягнути їх внутрішню спорідненість. Установлюючи контакт між дисциплінами, необхідно чітко формулювати їх спільну мету [2, С. 24].

Освітня модель міжпредметного зв'язку спирається на безпосередній досвід викладача, в процесі навчання застосовується діалоговий підхід. У музичній педагогіці принцип діалогу має характер духовного спілкування викладача з студентом та їх обох із музичним твором. Принцип діалогу визначається, передусім, єдністю спільних думок, прагнень до накопичення досвіду, творчої довершеності викладача і студента. Ситуація діалогу і співтворчості на заняттях з будь-яких дисциплін є тим імпульсом, тією першоосновою, на якій розвивається вся система навчання.

Таким чином, застосування в освітньому процесі інноваційних моделей навчання забезпечує умови для духовно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя в системі закладів музичної освіти. Одним з таких є інтегрований підхід до навчання на мистецьких факультетах. Ряд питань, що розглядалися в цій публікації, не вичерпують всіх проблем та різних варіантів їх вирішень стосовно впровадженнь міжпредметних зв'язків. Втім наше дослідження показало, що існує обґрунтована необхідність створення на мистецьких факультетах комплексних, синтезованих, інтегрованих, міжпредметних зв'язків. Розв'язання визначених завдань для виконавських і теоретичних дисциплін надасть змогу розвитку у студентів інтересу до творчої ініціативи, формування в них музичного кругозору, здатності до моральної саморегуляції і творчої самореалізації.

Література

1. Драган С., Сільва- Рамос М.А. Вокальний слух хормейстера /Сніжана Драган, Марко Антоніо, Сільва Рамос// Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. Виконавське музикознавство: книга дванадцята/ НМАУ імені П.І.Чайковського. – Київ, 2006. – Вип. 58. – С. 252–265

2. Смоляга Н.В. Міжпредметні зв'язки як засіб оптимізації навчального процесу / Н.В. Смоляга // Актуальні проблеми музичної освіти: тем. зб. наук. праць//Київська державна ордену Леніна консерваторія ім. П.І. Чайковського. – Київ, 1990. – С. 15–25

3. Тарарак Н.Г. Вплив міжпредметних зв'язків на розвиток складових компонентів професійної підготовки вчителя музики / Н. Г. Тарарак // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків: "ОВС", 2005. – Вип. 15. – С. 123-129

4. Хлебнікова О.В. Інновації в музичній освіті / Ольга Валеріївна Хлебнікова // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. Виконавське музикознавство: книга дванадцята / НМАУ імені П.І.Чайковського. – Київ, 2006. – Вип. 58. – С. 31–39

5. Яропуд З. Педагогічні вимоги до підвищення ефективності музичної підготовки студентів у вищій школі / З. Яропуд // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: зб. статей / НМАУ імені П.І.Чайковського. – Київ, 2004. – Вип. 35. – С. 100–106.

УДК 793(78.6)057.87

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Ростовська Ю. О.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін розглядається крізь призму аналізу діалектичного взаємозв'язку інновацій та усталених традицій мистецької педагогіки вищої школи. Розкриваються вимоги до нових художньо-освітніх технологій, критерії визначення їх ефективності.

Успіх мистецько-освітньої діяльності вчителя в загальноосвітній школі безпосередньо залежить від того, наскільки органічно розвивалась особистість майбутнього вчителя-митця під час навчання у вузі. Ця проблема не нова і розглядалась у багатьох дослідженнях. Частіше вона вивчалася стосовно студентів музичних факультетів педагогічних вузів, значно менше – стосовно майбутніх учителів хореографії та образотворчого мистецтва.

У даній статті ми розглянемо проблему професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, зокрема, учителів музики і хореографії, крізь призму аналізу усталених традицій та інновацій мистецької педагогіки вищої школи.

Традиція – це те, що одне покоління переймає зі створеного попереднім поколінням, що заслуговує збереження. Традиція в педагогіці – широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати. В узагальненому плані поняття "педагогічна традиція" – це цілісне утворення, що включає в себе педагогічні цінності, які дійшли з минулого, а також нашу інтерпретацію цих надбань. Традиція не є чимось незмінним – вона існує, лише пройшовши крізь фільтри нашої свідомості. Відтак поняття традиції таке ж динамічне, як і суб'єктивне, оскільки основними його чинниками є ми самі, наші реакції, оцінки, ставлення до минулого, наше розуміння цінного й нецінного в його здобутках.

Як і все в житті, деякі традиції, що не відповідають новому баченню, відмирають, але більшість з них оновлюється, і в цьому оновленому вигляді зберігає стійкість, продовжуючи жити. Нерідко забута традиція повертається вже в новій якості, знаменуючи собою явище оновлення, розвитку по спіралі.

Зміни, що вносять щось нове в усталені традиції, прийнято називати *інноваціями*. Як педагогічна категорія, інновація – (від латинського *inovat* – оновлення, новизна) – це якісно нові зміни, спрямовані на оптимізацію й розвиток освіти.

Між традиціями й новаторством виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і саме стає поступово традицією. Не все нове в педагогіці є новаторським, тому треба вміти відрізнити істинно нове від модного, новаторство від лженоваторства, якими б привабливими ідеями воно не прикривалося.

Інновації є однією з основних умов успішної реалізації завдань, які стоять перед сучасною мистецько-педагогічною освітою. Це пов'язано, насамперед, з тим, що методика проведення занять з мистецьких дисциплін у педагогічних вузах здебільшого ґрунтується на традиціях їх викладання у мистецьких вузах. Однак специфіка педагогічного вузу, склад його студентів, які у більшості своїй мають лише початкову мистецьку освіту, мета і завдання професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, вимагають значних інноваційних коректив у технології навчання студентів.

Проблему новаторства у професійній підготовці майбутніх учителів музики і хореографії не можна розглядати у відриві від прак-

тики сучасної педагогічної освіти, її усталених традицій. Традиція в педагогіці – широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати. В узагальненому плані поняття "педагогічна традиція" – це цілісне утворення, що включає в себе педагогічні цінності, які дійшли з минулого, а також нашу інтерпретацію цих надбань. Традиція не є чимось незмінним – вона існує, лише пройшовши крізь фільтри нашої свідомості. Відтак поняття традиції таке ж динамічне, як і суб'єктивне, оскільки основними його чинниками є ми самі, наші реакції, оцінки, ставлення до минулого, наше розуміння цінного й нецінного в його здобутках.

Які ж традиції лежать в основі фахової підготовки майбутніх учителів музики і хореографії? Виділимо основні з них: традиції формально регламентованого навчання, його домінування над творчим началом; переважання метафізичного рівня викладання над діалектичним; ґрунтового вивчення художньо-теоретичних дисциплін та виконавської підготовки, з одного боку, та відірваності викладання цих дисциплін від змісту практичної діяльності в школі – з другого. Традиційними стали спрямування навчання у виконавських класах на екзамен або залік як на підсумок усієї роботи; розрізненість зусиль викладачів мистецьких дисциплін обох профілів; усталені критерії оцінювання результатів художньо-освітньої діяльності, спрямовані на виявлення знань і навичок, а не мислення й умінь на основі знання; надмірний перелік і обсяг дисциплін у навчальних планах, а звідси – загальне перевантаження студентів, суттєвий розрив між навчанням і учінням. Очевидно, що ці традиції художньо-педагогічної освіти не забезпечують поки що достатнього розвитку особистості всіх студентів, формування їх готовності до художньо-педагогічної діяльності в школі.

Низька ефективність усталених підходів до професійної підготовки студентів особливо помітна на прикладі традиційної індивідуальної форми навчання студентів у виконавських класах або навчання у малих групах. Така форма навчання характерна для всіх закладів мистецької освіти: від дитячих шкіл естетичного виховання – до вищих музично-освітніх закладів. Склалася, наприклад, досить ґрунтова методика інструментально-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, яка, однак, в основних рисах пов-

торює відповідні методики мистецьких вузів і все ще мало враховує специфіку педагогічної професії. Здавалося б, індивідуальна форма навчання має найповніше сприяти розвитку особистості майбутнього музиканта-педагога, оскільки вона дозволяє враховувати його здібності, рівень підготовки, смаки, художній досвід, стан тощо. Однак спостерігаються не такі вже й поодинокі факти відчуження частини студентів від мистецтва, виконавської діяльності, втрати інтересу до самореалізації у художньо-педагогічній діяльності.

Якими мають бути нові художньо-освітні технології? Очевидно, вони повинні ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-інтерпретаційному підході до мистецької освіти майбутніх учителів, на художньо-педагогічному спілкуванні, що має по можливості моделювати майбутню практичну діяльність студентів; спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього вчителя, забезпечення умов для самоствердження студентів, вияву творчої індивідуальності, особистісної неповторності, усвідомлення самоцінності, впевненості у власних силах, прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності; на формування методологічної культури майбутнього вчителя хореографії, оволодіння ним методами пізнання теорії й практики педагогічної діяльності.

Безперечно, нові освітні технології мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього вчителя, що не має нічого спільного з чинними навчальними планами і програмами підготовки учителів музики чи хореографії; на оновлення змісту мистецько-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти не стільки обсяг фахових знань, умінь і навичок, скільки їх глибина й системність, мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики і хореографії в школі. Важливим завданням є досягнення органічної єдності фахових дисциплін, їх взаємозв'язку й взаємопроникнення.

Важливим стимулом для розробки нових технологій професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін має стати ідея взаємозв'язку різних видів мистецтва у навчальному процесі. Йдеться не про штучний синтез окремих мистецьких циклів, а про їх органічну інтеграцію у спільних точках перетину: природа мистецтва і дитини, закономірності художньо-творчого сприйняття і перетворення світу людиною тощо.

Критерієм визначення ефективності нових освітніх технологій має стати те, наскільки вони гуманізують художньо-педагогічну

освіту. Це дозволить переорієнтувати навчальний процес на пріоритетний розвиток особистості майбутнього педагога-хореографа, виявлення й формування у нього творчої індивідуальності, неповторної "технології" педагогічної діяльності на основі загальної та професійної освіти. На наш погляд, лише у цьому випадку сповна будуть реалізовані потенційні можливості хореографії у професійній підготовці фахівців.

Чи існують такі технології у художньо-педагогічній освіті? Безперечно існують, про що свідчить досить високий творчий потенціал частини випускників мистецько-педагогічних факультетів, їх плідна праця у педагогічних закладах різного типу, науковий і мистецький доробок. Але це, скоріше, виняток, ніж правило, оскільки ідеї гуманізації педагогічної освіти у вищій школі усе ще залишаються у більшості випадків лише декларацією добрих намірів.

Опора на усталені передові традиції професійної підготовки майбутніх педагогів-митців, їх оновлення у дусі сучасних підходів дозволить забезпечити підготовку фахівців, здатних плідно працювати у сучасній загальноосвітній школі.

УДК 371.134:785

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гусейнова Л. В.

У статті розкривається сутність готовності до інструментально-виконавської діяльності музиканта-педагога, аналізується структура цього складного особистісного утворення.

Формування у майбутніх учителів готовності до інструментально-виконавської діяльності є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки вищої школи. Саме у вузі в процесі навчання закладаються основи інструментально-виконавської культури та майстерності, що сприяють професійній досконалості та готовності до майбутньої діяльності. Така готовність дає можливість молодому педагогу-музиканту впевнено почувати себе у професійній діяльності.

Аналіз музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до питань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики (О.Абдулліна, Л.Арчажникова, Ю.Бай, Н.Біла, Р.Верхолаз, Є.Йоркіна, І.Зязюн, З.Квасниця, В.Крицький, І.Мостова, В.Муцмахер, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, Є.Скрипкіна, Г.Ципін, О.Щербініна, Т.Юник та ін.). Накопичено значний науковий і практичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває також різноманітні грані проблеми формування готовності педагога-музиканта до майбутньої професійної діяльності, зокрема інструментально-виконавської. Як показало її вивчення, загострилася суперечність між новими вимогами, що ставляться до змісту сучасної музично-педагогічної освіти, і недостатнім рівнем сформованості готовності випускників вищих навчальних закладів педагогічної освіти до професійної діяльності.

Розглянемо сутність *готовності* як властивості особистості.

У психології *готовність до діяльності* розглядається як якісно новий стан і властивість особистості, що зумовлює психологічну стійкість цієї діяльності й широко висвітлюється у теорії та практиці соціальної, інженерної, педагогічної, військової, спортивної психології. Готовність до певних видів діяльності досліджували А.Гандюшкін, М.Дяченко, Л.Кандибович, М.Левітов, В.Моляко, О.Проскура, В.Пушкін, А.Пуні, Л.Разборова, Д.Узнадзе та ін.

Розглядаючи готовність як передумову виконання будь-якої діяльності, вчені визначають її як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставленого завдання та умови його виконання. Такими умовами дослідники вважають ступінь складності завдань, новизну і проблемний характер, обставини діяльності (умови, ситуація), особливості її стимуляції, мотивацію і прагнення до досягнення результату, оцінку вірогідності його досягнення, самооцінку власних можливостей, попередній досвід переживань нервово-психічних станів, здатність до самоконтролю і саморегуляції стану готовності.

За твердженням В.Моляки, основою загальної готовності виступає рівень життєдіяльності з її фізіологічними механізмами (динамічні стереотипи, функціональні системи, домінантні стани). Адекватним поняттям загальної готовності виступає *поняття установки як стану готовності* до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. Структура готовності, на його думку, є динамічним утворенням, закономірності будови якої визначаються предметним змістом конкретного виду діяльності. Використовуючи в якості мето-

дологічної установки концепцію системного підходу, вчений формулює психологічну готовність як складне особистісне утворення, як багаторівневу і багатопошаркову систему якостей і властивостей, що у поєднанні дозволяють певному суб'єкту більш чи менш успішно виконувати конкретну діяльність [2, 24].

На думку Д.Узнадзе, установка акумулює минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і зрівноважує відношення суб'єкта з середовищем [5, 112].

До феномену готовності входить ціла низка різнобічних ознак установки: активація окремих психологічних функцій та глибших зрушень, що зачіпають розвиток особистості в цілому; взаємовідношення компонентів системи установок, які виникають симультанно або сукцесивно у різних галузях пристосувальної діяльності людини; потенційна схильність суб'єкта до дії й актуальне регулювання її динаміки; елементи неусвідомленої діяльності суб'єкта та акти його свідомої поведінки; зв'язок із категоріями реакції, стимулу, мотивації тощо. О.Рудницька стверджує, що адекватне розкриття уявлень щодо установки можливе лише з позицій концепції функціональної структури діяльності, яка дає змогу підкреслити, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричиняє високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її регулюючий вплив. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці й рецепції, так і в складніших процесах цілеспрямованих дій, тобто в процесах семантичного плану, якими є музична діяльність і поведінка в їх власне соціально-психологічному смислі [4, 78].

Готовність може виявлятися на фоні короткочасних і довготривалих психофізіологічних станів суб'єкта. *Готовність розрізняють як звичайний, робочий, оптимальний психофізіологічний стан, що супроводжує будь-яку діяльність, яка здійснюється у нормальних умовах.* За підвищеної готовності спостерігається понаднормативне функціонування всіх систем організму, що зумовлюється вірогідними характеристиками інформаційного оточення; за зниженої – спостерігається неготовність суб'єкта до ефективного вирішення завдань.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях структура готовності визначається як *психологічна готовність*, що передбачає свідоме ставлення до діяльності виходячи з власних здібностей і можливостей; як *практична готовність*, тобто потенційна можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; як

моральна готовність, що ґрунтується на усвідомленні професії вчителя, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності.

Питання психологічної готовності до різних видів педагогічної діяльності набули самостійного статусу, окреслили царину власних понять, визначили шляхи розвитку, суттєво розширили межі дослідження цього феномену в працях А. Деркача, Г.Костюка, А.Петренка, В. Сластьоніна, В.Щербини та ін.

У педагогіці про актуальність проблеми готовності свідчать дослідження С.Ніколаєнка (готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності), Л.Бочкарьова (готовність музикантів-виконавців до публічного виступу), М.Веселовської, Н.Комишевої, Т.Левшенко (професійно-естетичної готовності вчителів), Г.Астахової, Г.Черушевої, Т.Зотєєвої (готовності до музично-естетичного виховання школярів), Т.Смірнкової (готовності до диригентсько-хорової діяльності).

З позицій системного аналізу опосередковано аналізують проблеми професійної готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності К.Дурай-Новакова, М.Дяченко, Л.Кандинович, В.Крутецький, С.Ніколаєнко В.Сластьонін та інші.

Поділяючи думку К.Дурай-Новакової про те, що поняття професійної готовності до педагогічної діяльності є водночас категорією теорії особистості й теорії діяльності, С.Ніколаєнко вважає доцільним виокремлення у структурі цілісної системи професійно-педагогічної готовності двох підсистем:

- 1) довготривалої, яку трактує як категорію теорії особистості;
- 2) ситуативної, що розглядається як категорія теорії педагогічної діяльності.

Підсистема довготривалої професійно-педагогічної готовності є стійким комплексом особистісних, суб'єктних та індивідуальних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Дана система діє постійно, виступаючи в якості суттєвої передумови регуляції педагогічної діяльності.

Підсистема ситуативної професійно-педагогічної готовності є активnodіючим станом особистості, динамічну структуру якої складають мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-діючий, емоційно-вольовий і оцінний компоненти. С.Ніколаєнко відносить структуру ситуативної професійно-педагогічної готовності до типу

функціональних структур, що виникають та ідентифікуються не самі по собі, а у нерозривному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії [3, 9].

Теорію і практику формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності розглядають А.Линенко, В.Смиренський, П.Харченко. У своєму ґрунтовному дослідженні, узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття готовності, А.Линенко вважає її складним, багатогранним явищем і розуміє як внутрішній зміст, що виражається в єдності різноманітних властивостей і відносин. Цьому найповніше відповідає розуміння готовності як інтегрованого системного утворення особистості, що характеризує її вибіркочку прогнозуєчу активність при підготовці та включенні до діяльності. Готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності. Дослідниця розглядає готовність з точки зору якісної підготовленості суб'єкта до педагогічної діяльності, вважає готовність, з одного боку, *особистісною* (емоційно-інтелектуальною, вольовою, мотиваційною, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування власними почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості, побоювання тощо); з іншого – *операціонально-технічною*, що включає інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи і засоби педагогічного впливу) [1, 29].

У зв'язку з цим більшістю дослідників визначається структура готовності, що передбачає наявність таких компонентів: мотиваційного (відповідальність за виконання завдань), орієнтаційного (знання й уявлення про особливості й умови діяльності, вимоги до особистості), операційного (володіння способами та прийомами діяльності; необхідними знаннями, уміннями, навичками; процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольового (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається процес діяльності), оцінного (самооцінка власної підготовки і її відповідності процесу вирішення професійних завдань).

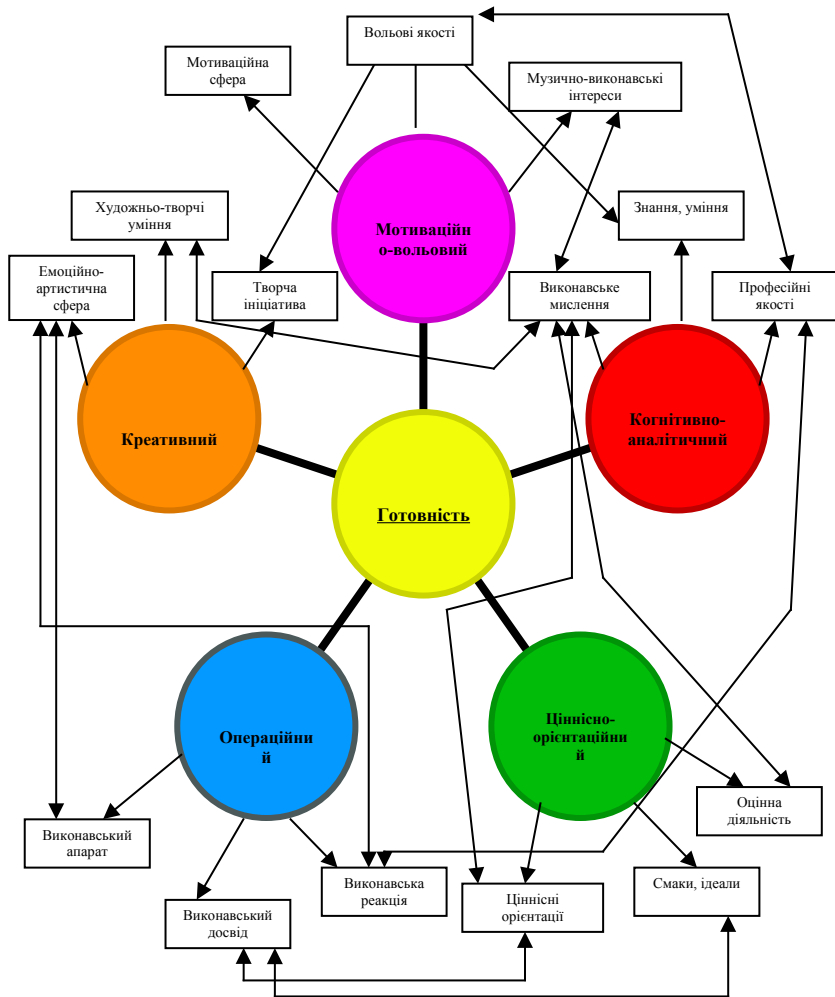
Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем *готовності до діяльності* дозволив зробити такі висновки:

готовність до діяльності – інтегративна якість особистості, що включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти;

структура готовності адекватна структурі майбутньої діяльності; формування готовності студентів до майбутньої діяльності – це керований процес, який передбачає передачу знань і умінь інтелектуальної та практичної діяльності, формування прийомів творчої діяльності, загальнонаукову і загальнокультурну підготовку, оволодіння всіма аспектами обраного фаху, адаптацію до умов сучасної школи; формування готовності відбувається як процес оптимізації професійної підготовки.

Враховуючи багатогранність підходів до проблеми формування готовності до інструментально-виконавської діяльності й відсутність єдності у її трактовці, ми визначилися з основним змістом дефініції *"готовність до інструментально-виконавської діяльності"*. Це складне особистісне утворення ми розуміємо як *домінантний стан особистості, який характеризується позитивною установкою на інструментально-виконавську діяльність, загальною та спеціальною освіченістю, виконавською культурою і виконавськими якостями, що продуктивно реалізуються в цій активній діяльності.*

Аналіз багатовекторного спектру розуміння цього складного поняття, його компонентної структури дозволив виокремити основні компоненти готовності до інструментально-виконавської діяльності, а саме: мотиваційно-вольовий, когнітивно-аналітичний, креативний, ціннісно-орієнтаційний та операційний.



Мотиваційно-вольовий компонент включає стійку зацікавленість майбутньою професією; розвиток мотиваційної сфери, що формує установку на інструментально-виконавську діяльність; управління вольовою сферою, котра ґрунтується на мотивації й коригує діяльнісне ставлення до навчання. **Когнітивно-аналітичний** компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду; розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями, що свідчать про придатність до інструментально-виконавської діяльності, забезпечують самореалізацію у ній.

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

Ціннісно-орієнтаційний компонент зумовлює необхідне формування рефлексивних нормативно-регулятивних механізмів (ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів) оцінної діяльності, яка ґрунтується на прийнятій в суспільстві системі цінностей і соціальному досвіді.

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

Слід наголосити на тісному взаємозв'язку і взаємозалежності означених компонентів. Рівень готовності залежить від ступеня інтеграції всіх структурних компонентів, розуміння важливості й необхідності майбутньої професійної, а саме інструментально-виконавської діяльності. Результативності формування готовності значною мірою сприятиме активізація творчих сил студентів, створення відповідного мотиваційного середовища та необхідних педагогічних умов.

Література

1. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. – К. – 1996. – 44 с.

2. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.

3. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1985. – 24 с.

4. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.:ІЗМН, 1998. – 248 с.

5. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Хоменко З. В.

У статті розкривається психологічна природа умінь та її вплив на підготовку майбутніх учителів музики.

Діяльність учителя музики загальноосвітньої школи характеризується багатоплановістю: це й різноманітні розповіді про музику, розумування і виконання пісень, виконання творів на інструменті, викладання теоретичних знань у доступній формі, проведення позакласної музично-просвітницької роботи тощо. Специфіка професійної діяльності вчителя-хормейстера і пов'язані з нею труднощі вимагають від нього не тільки певної системи знань, але й уміння гнучко застосовувати ці знання на практиці в школі, вирішувати багато стихійно виникаючих проблем, пов'язаних з особливостями хорового музичного матеріалу, формами та методами проведення хорових репетицій, організацією хорового колективу в школі. Тому спеціалісту цього профілю потрібна не тільки система знань, навичок та умінь, але й сформованість уміння здійснювати перенесення знань в нові умови, активно поповнювати знання, використовувати їх самостійно.

Оскільки ця діяльність вимагає цілого комплексу вмінь, розглянемо ці вміння з психологічної точки зору.

Як вважають психологи, уміння – це *засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій*, забезпечений сукупністю набутих знань та навичок. Уміння формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних, але й у змінених умовах [1, с.315].

В.О. Сластьонін розглядає уміння як *компонент діяльності*, в якому втілені знання та навички. "Порівняно з навичками, уміння мають більшу рухливість, носять свідомий характер виконання дій з можливістю переходу до творчості" [2, 89].

Уміння також трактуються як *система прийомів*, котра забезпечує готовність і здатність свідомо й самостійно виконувати ту чи іншу дію, яка в свою чергу може в подальшому сприяти отриманню нових знань; як набута людиною *готовність до практичних дій*, виконуваних свідомо на основі засвоєних знань і здійснюваних у відповідності з метою та умовами діяльності.

К.К.Платонов вважає, що уміння – це *здатність людини продуктивно, якісно та своєчасно виконати роботу за нових умов*. Будь-яке уміння включає в себе уявлення, поняття, знання, навички концентрації, розподілу та переключення уваги, навички сприймання, мислення, самоконтролю та регуляції процесу діяльності [3, 82].

А.В.Петровський підкреслював, що поняття "уміння" означає *володіння складною системою психічних та практичних дій*, необхідних для доцільної регуляції діяльності, на основі наявних у суб'єкта знань та навичок [4, 176].

За Г.С.Костюком, уміння – це *заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність* [1, 234].

На тісний зв'язок уміння із знаннями, розумінням справи вказує саме значення слова *уміння* (від "ум" – розум). Проте це тільки один аспект уміння. Вміє той, хто не тільки знає, а й застосовує ці знання на практиці, ефективно використовує необхідні для даної діяльності засоби, вправно, досконало і продуктивно її виконує. Існує стільки умінь, скільки є різних конкретних видів діяльності людини. У цих уміннях є спільні риси (у будь-якій діяльності потрібне, наприклад, уміння бути уважним, планувати свою роботу, контролювати її перебіг тощо) і відмінні особливості, породжені змістом тієї чи іншої діяльності.

Є.Міриельян, характеризуючи психологічну природу уміння, відзначає її складність і вважає, що в умінні включені всі найважливіші процеси свідомості – інтелект, воля, емоції. Виявляються

вони в системі перцептивних, мислительних, мнемічних, вольових сенсорних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в змінних умовах перебігу. Розкриваючи природу вмінь, учений відзначає, що уміння характеризуються "свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, довільністю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, злиттям цілей діяльності. В усіх цих якостях розкривається специфічна природа вмінь, їх взаємозв'язок із навичками та знаннями" [5, 64].

Г.Щукіна визначає уміння як операцію інтелектуальної якості і характеризує уміння як *знання в дії*. Однією із суттєвих характеристик уміння дослідниця вважає узагальненість. У результаті узагальненості уміння може реалізуватися в умовах та ситуаціях, що змінюються [6, 28].

У науково-педагогічних дослідженнях виділяються прості й складні уміння, спеціальні й узагальнені. Прості й спеціальні уміння мають чітко визначену сферу застосування, супроводжуючи, як зазначає Г.Щукіна, деякі суміжні предметні галузі. Наприклад, до спеціальних музичних вмінь можна віднести уміння, пов'язані з володінням інструментом, голосом, технікою диригування тощо. Складні й узагальнені уміння мобільні, динамічні, варіативні, вони діють у широкій сфері застосування, на різноманітному предметному матеріалі. До таких вмінь належать уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати тощо.

У нашому дослідженні при розгляді поняття "уміння" ми дотримуємось усталених поглядів і розуміємо його як здатність до певної діяльності, що визначається обсягом та змістом знань, сформованістю відповідних навичок та можливістю їх застосування у відповідності зі змістом діяльності.

Уміння припускає екстеріоризацію (буквально – перетворення на зовнішнє – перехід внутрішнього, розумового плану дій до зовнішнього, реалізованого у формі прийомів і дій з предметами). Її початкова стадія – переробка інформації на ідеальному рівні, на рівні свідомості. Її підсумок – регулювання практичних дій результатами цієї діяльності.

Процес формування вмінь може здійснюватися різними шляхами, які можна звести до двох крайніх випадків. У першому з них учень має необхідні знання, перед ним ставляться завдання їх раціонального використання і він сам шукає рішення, виявляючи

шляхом проб і помилок відповідні орієнтири, способи переробки інформації та способи діяльності (за О.В.Петровським). Другий шлях полягає в тому, що вчитель керує діяльністю учня, необхідною для використання знань. У цьому випадку педагог знайомить учня з орієнтирами відбору ознак та операцій, організує діяльність по переробці й використанню отриманої інформації для вирішення поставлених завдань.

У формуванні вмінь Г.С.Костюк виділяє три основні фази. Перша фаза розпочинається з усвідомлення завдання і способів його виконання. Далі учні пробують застосувати одержані пояснення на практиці, виконуючи відповідні дії. На основі пояснень учителя й зорового сприймання показу дії в учня утворюється перше, поки що загальне, схематичне зорове уявлення про просторові й часові особливості дії – напрям і амплітуду рухів, їх швидкість, погодженість і послідовність. Виконання вправ супроводжується значним вольовим зусиллям.

У результаті подальших вправ, тобто багаторазового повторення даних дій з метою закріплення та вдосконалення, поступово послідовність рухів стає злагодженішою, а дії – чіткішими й погодженішими. Вправність переходить у другу й вищу фазу своєї досконалості. Її фізіологічною основою є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їх спеціалізація, вироблення певної системи, тобто утворення динамічного стереотипу. Процес його утворення відбувається з різною швидкістю й легкістю, залежно від складності завдання, попередньої підготовки особистості та інших умов. Встановлення динамічного стереотипу, як вказував І.Павлов, є часто важка нервова праця. Внаслідок вправ виконання дії прискорюється і полегшується. Усуваються зайві рухи і зменшується напруження при їх виконанні. Це означає, що іррадіація збудження, яка мала місце на початку цього процесу й зумовила велику кількість зайвих рухів, змінюється його концентрацією. Зайві рухи поступово гальмуються, як неадекватні даній ситуації.

Важливу роль при цьому відіграє диференційне гальмування, яке й допомагає усуненню непотрібних рухів, що спостерігаються на першому етапі формування вмінь і не знаходять подальшого "ділового підкріплення", а також спеціалізація адекватних рухів. Останні стають економнішими, чіткішими й точнішими.

Надалі, коли порядок їх виконання стає усталеним, підтримка стереотипів для нервової системи полегшується. У процесі вдосконалення виконання дії змінюється співвідношення аналізаторів, що беруть участь у цьому процесі. Ця зміна виявляється, зокрема, в тому, що зменшується роль зорових, і збільшується роль рухових відчуттів у регуляції дії. Це можна спостерігати, наприклад, у процесі формування умінь гри на музичному інструменті.

Відомо, що чим більше вправляється рука у виконанні певних (музичних та інших) дій, тим більше вона стає здатною відчувати всі деталі своїх рухів. Уявлення дії, яке на першій фазі вправності було переважно зоровим, доповнюється руховим його компонентом.

Вирішальне значення у формуванні умінь має регулювання рухів на основі самоконтролю. Самоконтроль сприяє виробленню тонких зорових, слухових і рухових диференціювань, а це веде до точності дії. У процесі зростання вправності зоровий контроль за ходом дії, що має провідне значення на початку виконання дії, поступово зменшується, поступаючись руховому контролю, тобто контролю дії тими органами, якими вона здійснюється. Це набагато прискорює темп виконання дії. Але зоровий контроль не зникає зовсім. Наочно-дійові операції бувають необхідні на всіх етапах формування умінь, тому в процесі діяльності навіть при високій вправності доводиться вдаватися до зорового контролю. На другій фазі розумовий і руховий синтез елементів стає міцнішим, що сприяє успішному виконанню дії.

Формування умінь починається звичайно з словесних пояснень і засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їх результатів так само здійснюється здебільшого з допомогою слова. Слово, включаючись у процес формування умінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їх системи. Це означає, що тимчасові зв'язки, які є основою цього процесу, утворюються не тільки в першій, але й у другій сигнальній системах. Значення зв'язків другої сигнальної системи особливо зростає при формуванні умінь читати, розповідати, працювати над текстом, виконувати інші види розумової діяльності.

Фізіологічною основою об'єднання рухів у єдину цілісну дію є утворення "асоціацій асоціацій", тобто низок тимчасових нервових зв'язків, певних їх систем. Закріплюючись, останні стають стереотипними. Ця стереотипізація і є основою автоматизованого виконання дії.

У зв'язку з цим вольове зусилля набагато зменшується, довільне зосередження уваги на рухах переходять у стан післядовільної уваги, рухи стають впевненішими і точнішими, полегшується свідомий контроль за всім ходом виконуваної дії. Цей рівень розвитку є характерним для останньої – третьої фази вправності. На цій фазі дії стають завченими.

Отже, психологічною основою утворення вмій є процеси, які відбуваються в корі великих півкуль головного мозку і підлягають загальним законам вищої нервової системи .

Література

1. Костюк Г.С. Психологія . – К. : Рад шк., 1968 – 434 с.
2. Слостенин В.А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981–175 с.
4. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М. : Издательство МГУ, 1986. – 302 с.
5. Мириельян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М. : Просвещение, 1973. – 298 с.
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе /книга для учителя. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

УДК 78.071. 2

ПОНЯТТЯ СМISЛУ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Назарова І. Н.

У статті розглядаються різні наукові підходи щодо розуміння сутності поняття смислу, визначається специфіка музичного смислу, висвітлюються особливості пізнання явищ музичного мистецтва.

Стратегічною метою модернізації освіти в Україні є формування всебічно і гармонійно розвиненої творчої особистості. В епоху глобальної інформатизації суспільства, проникнення прагматичних ідей у всі сфери буття й діяльності людини проблема творчості як перетворюючої людської діяльності постає з особливою гостротою. У зв'язку з цим особливого значення набуває активізація самостійності суб'єкта навчання, його здатності не тільки засвоювати певну кількість готової інформації, а, що найважливіше, осмислювати, запам'ятовувати та відтворювати набуті знання.

В умовах відродження національної школи зростає значення музичного навчання й виховання підростаючого покоління. Мистецтво піднімає на більш високий рівень культуру людських почуттів, пробуджує художньо-естетичні здібності та творчу активність особистості, здійснює специфічний вплив на глибинні процеси внутрішнього світу людини. Сучасна музично-педагогічна наука трактує музичне пізнання як глибоко особистісний процес, в якому провідна роль відводиться осмисленому осягненню явищ музичного мистецтва. Очевидно, що таке індивідуальне, особистісне пізнання світу музики ґрунтується на рефлексивних процесах, здатності людини пізнавати й осмислювати себе, свій внутрішній світ, власні відчуття, думки, досвід.

Необхідність усвідомлення сутності поняття смислу відбилася у численних наукових дослідженнях. Філософський аналіз цього поняття має багатовікову історичну традицію. Починаючи з античності, цей феномен розглядався філософами різних часів (Піфагор, Геракліт, Демокрит, Платон, Арістотель, Плотін, Боецій, Р.Декарт, Б.Спіноза, Ж.-Ж.Руссо, І.Кант, Г.В.Ф. Гегель, В.Соловйов, А.Шопенгауер, Ф.Ніцше). Значним внеском у визначення сутності смислу є психологічні дослідження (В.Налимов, С.Рубенштейн, Б.Теплов, В.Франкл). Проблема смислу висвітлюється в працях музикознавців, де аналізуються процеси музичного смислогенезу (В.Медушевський, Є.Назайкінський, С.Раппопорт, С.Шип). Незважаючи на всебічне ґрунтовне дослідження, поняття смислу потребує подальшого вивчення, зокрема у контексті музично-пізнавальних процесів.

Мета статті – здійснити аналіз сучасних наукових підходів щодо розуміння поняття "смисл", висвітлити специфіку музичного смислу, особливості пізнання смислу явищ музичного мистецтва.

Вважається, що будь-який предмет, явище або поняття навколишнього світу має певний смисл. "Смисл не існує поза речами, оскільки і речі не існують поза смислом, у такому разі це вже буде не річ", – стверджує О.Лосєв [10, с. 379]. Аналіз філософської літератури допомагає дійти висновку, що категорія смислу несе в собі функціональність (тобто відповідає на питання "для чого?", "заради чого?"), яка найочевидніше виявляється в предметному світі. Це підтверджує С.Ожегов, розглядаючи смисл як "ціль, розумну підставу" [12, с. 601]. Однак, таке розуміння смислу залишає нерозкритим питання про те, ціллю й підставою чого виступає смисл. Точніше визначення дає Н.Кондаков, підкреслюючи, що смисл – це "призначення, ціль будь-якої дії, вчинку" [5, с. 509]. В рамках відповідної системи призначення предмету, дії визначається словом "функція". Отже, смисл будь-якої речі певним чином розкривається через усвідомлення її призначення. Це вказує на присутність прикладного, практичного елементу в понятті смислу, і вимірює його в контексті філософського прагматизму; нерідко естетичні та інтелектуальні аспекти відходять на другий план.

В Старому Заповіті знаходимо ілюстрацію різних функціональних аспектів смислу. В описанні пізнання Адамом та Євою "забороненого плоду", змодельовано практичну, естетичну та інтелектуальну сутність предмету як основних потреб людства. "І побачила жінка, що дерево добре на їжу" – *практична функція*, "...і принадне для очей" – *естетичний смисл*, "...і пожадне дерево, щоб набути знання" – *інтелектуальна користь* [2, с. 3]. Сьогодні також у будь-якому предметі чи явищі людство насамперед вбачає ті ж самі три базові компоненти, що визначають його основні потреби і саму сутність речей. Виходячи з цієї позиції, можна розглядати пізнання смислу у прагматичному, естетичному та гносеологічному аспектах.

Якщо розглядати означені аспекти у психологічній площині, то маємо сенсорно-перцептивні, емоційні та мисленнєві процеси. З одного боку, під смислом розуміють "значення, що для людини чи певної групи людей мають ті чи інші факти, події; з іншого – це суцього особистісні, психологічні асоціації людини, що виступають у вигляді образів, думок і почуттів, які викликає в неї почуте, прочитане або вимовлене слово" [11, с. 208]. Здійснюючи психологічний аналіз сутності смислу, Д.Леонт'єв розкриває існування цього явища у трьох вимірах:

- онтологічний, як життєвий смисл, що відображає відношення між суб'єктом і будь-яким об'єктом чи явищем дійсності.
- феноменологічний, як особистісний смисл, як форма пізнання суб'єктом його життєвих смислів;
- регулятивний, що забезпечує внутрішню регуляцію життєдіяльності індивіда, впливає на систему психічних структур у відповідності з логікою життєвої необхідності [9, с. 112–117].

Виступаючи посередником між існуванням і сутністю людини, смисл поєднує зовнішній світ тим, що виокремлює найважливіше та найцінніше для людини. Як цінність людського буття, смисл може бути глибоко усвідомленим і пізнаним, поряд з цим він нерідко сприймається й інтуїтивно, на рівні підсвідомості [6, с. 380]. У контексті нашого дослідження особливого інтересу набуває розуміння особистісного смислу, оскільки саме він об'єктивується в матеріалах різних видів мистецтв, зокрема в музичному мистецтві. На думку вчених, мистецтво – це "та єдина дійсність, яка відповідає завданню відкриття, виразу і комунікації особистісного смислу дійсності, реальності" [8, с. 237].

З метою вирішення питання про природу смислу в музиці, звернемося до аналізу тлумачень самого слова "смисл". Зазвичай цим словом позначається пізнавальне відношення людини до дійсності. Одне зі словникових значень слова смисл – це "внутрішній зміст, значення чого-небудь, що досягається розумом" [12, с. 680]. Існує і дещо звужене трактування цього слова, де під смислом розуміється щось внутрішнє мовленнєве: "зміст знакового вираження, думка, що міститься в словах, знаках, висловлюваннях" [5, с. 509]. Розуміння поняття музичного смислу вирізняється неоднозначністю. Зокрема, музичний смисл розглядається як "інтерпретація, творча конкретизація значення одного або декількох знаків у художньому тексті" [7, с. 21]. Тобто, автор дає пряме посилання на семіотику як систему осягнення і втілення музичного смислу.

Аналіз наукової літератури показав, що більшість учених підкреслює необхідність передачі смислу художніми засобами, оскільки неможливо відокремити художній смисл від способу його втілення. Наголошується, що спроби донести художній смисл іншими засобами призводить до утворення нового смислу, який немає нічого спільного з

першоджерелом. Отже, будь-які спроби словесного описування твору музичного мистецтва веде до викривлення музичного смислу.

Визначальним для осягнення сутності музичного смислу стало усвідомлення інтонаційної природи музичного мистецтва. Розуміння інтонаційної специфіки музики пронизує практично всю історію музичної науки, проте "точкою відліку" будь-якого музикознавчого та музично-естетичного аналізу вважається асаф'євська інтонаційна теорія, де наводиться визначення музики як "мистецтва інтонованого смислу" [1, с. 332], однієї з форм "образно-звукового відображення дійсності" [1, с. 344], "образно-пізнавальної діяльності свідомості" [1, с. 344]. У працях Б.Асаф'єва підкреслюється багатofункціональність музичної інтонації, яка вважається носієм смислу у певному художньому тексті.

Розуміння музики як об'єктивації особистісного смислу, а особистісного смислу – як особливого (інтенціонального) стану людини, відкриває шлях до пізнання і об'єктивації музичного смислу, надаючи можливість не тільки збагнути смисл музичного твору, але й пояснити і навіть передбачити, що важливо в педагогічній діяльності, особливості сприйняття музики різними людьми. Музичний твір сам по собі може виступати в якості предмета інтенції (сислового предмета), на який спрямована свідомість людини, а також являти собою модель смислу (інтенціонального стану), який виникає не в зв'язку з даним опусом, а в зв'язку з тим чи іншим предметом – об'єктом, явищем, ситуацією, світом в цілому, ідеєю, іншим музичним твором тощо [3, с. 222–235].

Розглядаючи проблеми пізнання музичного смислу, вчені виділяють три рівні філософського аналізу існування смислу музики. Переживання – це рівень, що виникає на основі емоційних відношень між слухачем і музикою. Будучи різновидом емоції, переживання включає раціональний, особистісний і моральний компоненти. Переживання дозволяє людині зафіксувати наявність смислу. В переживанні фіксується мало вловимий, проміжний момент між двома якісно протилежними станами: смислу ще немає, і смисл вже є. Людина усвідомлює, що їй щось подобається або не подобається, але відповіді на питання "чому?" вона не знає. Переживання залишається загадкою в той самий момент, коли людина перебуває в стані переживання. Усяке переживання, у тому числі й музичне, носить особистісний характер. Вплив музики викликає особистісні зміни. Сам музичний смисл об'єк-

тивний, і не залежить від його усвідомлення людиною, але при цьому смисл завжди індивідуальний і особистісно неповторний.

Раціонально-мовний – це рівень, на якому слухач осягає смисли, відображаючи їх у свідомості. Свідомість виділяє й підкреслює те, що значуще для слухача в музиці, ставить завдання на усвідомлення того, яке конкретне місце в його житті посідають відповідні образи, з якими цінностями вони пов'язані і як саме. Рішення цього завдання вимагає спеціальної раціонально-мовної діяльності, осмислення. Разом з тим доводиться визнати, що раціонально-мовні засоби лише трохи відкривають музичні смисли. Мова музичного смислоутворення не може бути відображена вичерпно.

Трансцендентний-символічний рівень фіксує принципову смислову відкритість смислу музики, а символічне начало, що підносить музику над реальним життям, залучає людину до ціннісного світу, насичує екзистенцію смислом. Неможливо обмежити поле слухачької інтерпретації й встановити контроль над смислом, який композитор вкладає в твір. Музика демонструє високу творчу здатність до вищих форм досвіду, тонке сприйняття краси світу й людських відносин. Уподібнюючи процес осягнення смислу музики живій рослині, М. Гладкова вважає, що ґрунт – це музика, коріння рослини – це людські переживання, стебло й листя розглядає як раціонально-мовний рівень осягнення смислу, небо й сонце – трансцендентально-символічне начало у структурі смислу [11, с. 22.].

Узагальнення результатів проведеного аналізу дає підстави зробити наступні висновки:

- незважаючи на ґрунтовність вивчення досліджуваної проблеми, у трактуванні поняття смислу спостерігається відсутність єдності поглядів;

- вивчення поняття "смисл" сприяє функціонуванню музикознавчої герменевтики – власне герменевтичний аналіз покликаний поглибити саме розуміння музичного твору, осягнути духовний смисл якого неможливо винятково логіко-раціональними побудовами;

- якщо у філософському і психологічному аспектах дослідження поняття смислу вирізняється різноманітністю наукових підходів, то у сфері музикознавства розуміння процесу смислоутворення здебільшого зумовлюється вченням Б.Асаф'єва про інтонаційну природу музики та інтонацію як основну форму трансляції музичного смислу.

Враховуючи багатогранність і складність досліджуваної проблеми, проведений аналіз можна розглядати як початковий етап, що може допомогти осягнути поліаспектне поле пізнання сутності музичного смислу.

Література

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 2 : Интонация // Избранные труды. – М., 1957. – Т. V. – 378 с.
2. Біблія або книги святого письма старого і нового заповіту, Київ, Україна, 1992. 130 с.
3. Гарипова Н. М. Музыкальный смысл и механизмы его постижения / Н. М. Гарипова // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 3(79). – С. 222–235.
4. Гладкова М.П. Диалектика постижения смысла музыки: автореф. дис... философских наук: Тюмень, 2005. – 24с.
5. Кондаков Н. Логический словарь-справочник. – М. : Наука, 1975. - 720с.
6. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. – М. : ООО "Издательство "Вече 2000", 2003.- 512с.
7. Кудряшов А. Теория музыкального содержания: Учебное пособие. – СПб. : "Лань", 2006.- 432с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1983.–320 с., ил.– (Труды д. чл. АПН СССР)
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
10. Лосев А.Ф. Миф, число, сущность. М. : Мысль, 1994, 592 с.
11. Немов Р.С. Психология : Словарь-справочник : В. 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
12. Ожегов С.И. (сост.) Словарь русского языка. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ

"ТВОРЧА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ"

Могильна Я. В.

У статті визначено сутність понять "індивідуальність", "творчість", "творча індивідуальність". Творча індивідуальність розглядається як своєрідне поєднання творчих якостей і властивостей особистості

Сучасна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до її реформування, що передбачають методологічну переорієнтацію навчально-виховного процесу на розвиток особистості людини. Особливістю сучасної освіти є ідеологія самовизначення особистості, ознаками якої є навчання і виховання особистості на засадах гуманізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання.

Одним з чинників, що впливають на становлення особистості, є мистецтво, яке втілює в собі надзвичайно великі можливості щодо виховання людини, сприяє естетичному вихованню особистості та створенню власного духовного світу, у тому числі формуванню творчої індивідуальності.

У галузі освіти пріоритети змінилися у сторону розвитку індивідуальності особистості, її творчих здібностей і потенціалу. Індивідуальність розглядається сьогодні як одна з основних цінностей суспільства. Категорія "індивідуальність" знайшла обґрунтування не тільки у філософському (Г.М.Гак, П.Резвицький, В.П.Тугаринов), психологічному (Б.Г.Ананьев, Л.С.Виготський, Е.А.Голубева, А.Н.Лєонтєв, В.С.Мерлін, Ю.М.Орлов, А.Петровський, В.В.Петухов, В.В.Печенков, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Тєплов, А.Маслоу, К.Роджерс), і в педагогічному (Ю.А.Гагін, О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, С.А.Гільманов, Л.О.Мільто, О.В.Морозов, О.М.Отич, С.О.Сисоєва, М.І. Рожков, Д.В.Чернилевський та ін.) аспектах.

Поняття "індивідуальність" філософи розглядають як парне до поняття "індивід", яке виражає унікальну своєрідність людини, якоїсь істоти чи явища; відображає форму подолання індивідом своєї "атомарності", трансформування суспільного буття у форму самореалізації людини й самоактуалізації її особистості [2].

Виникнення самого поняття "індивідуальність" (від лат. *individuum* – неподільне), за свідченням історичних джерел, пов'я-

зане з ім'ям давньогрецького мислителя й оратора Цицерона, який вважав індивідуальність найменшим елементом буття соціуму.

Як свідчать дослідники історії філософії, виникнення цього поняття в людському суспільстві було зумовлене нагальною потребою в осмисленні й систематизації людьми своїх життєвих спостережень. З цією метою філософами були створені перші вчення про темперамент, характер та здібності, які стали передумовами філософського осягнення сутності індивідуальності [12, с. 223].

У філософському знанні домінуюче становище посідає розуміння індивідуальності як особистості, неповторності, унікальності людини. Вона розглядається філософами у якості "особистісно-утворюючої ознаки", "сутнісної риси особистості" [6, с. 21].

Психологічні підходи до визначення сутності індивідуальності відрізняються від філософських передусім тим, що остання розглядається з позицій унікальності внутрішнього світу людини.

Вперше в історії психології зробив індивідуальність людини предметом наукового аналізу З.Фрейд, який через звернення до особистості митця здійснив спробу розкриття його індивідуальності з точки зору психоаналізу. Психолог показав, наскільки нестійким і тендітним, з одного боку, й сильним – з іншого, є усвідомлення внутрішнього Я особистості митця, творчий потенціал якого спонукає його виразити себе в художньому творі [6, с. 62].

Аналіз психологічних праць свідчить, що поняття "**індивідуальність**" як характеристика людини співвідноситься у цій науці з такими її іншими характеристиками, як "індивід", "особистість" та "суб'єкт". Між цими поняттями є багато спільного, адже поняття "людина" розглядається у психології як родове, що охоплює одночасно такі "видові" аспекти як: індивід (представник роду Homo sapiens), особистість (соціалізований індивід), індивідуальність (особистість у її своєрідності) [12, с. 268].

Зокрема, поняття "індивід" виражає факт неподільності, цілісності конкретного суб'єкта та наявності властивих йому особливостей, що виникають на ранніх ступенях розвитку життя [6, с. 16]. Індивід трактується у психології як представник людського роду, якому притаманні своєрідні психофізіологічні особливості, стійкість психічних процесів і властивостей, власна міра активності й гнучкості у реалізації цих властивостей у повсякденному житті [7, с. 404].

Як індивід людина становить собою цілісність – продукт біологічної еволюції, в ході якої відбувається процес не лише диференціації органів і функцій, але й інтеграція їх у взаємопов'язані системи. Людина як індивід становить собою природний організм, постає у своїх природних, біологічних особливостях. Це тілесне буття людини, що є передумовою становлення психічного. За О.Леонтьєвим, індивід – це передусім генотипічне утворення. Це окремий представник людського роду, формування якого продовжується в онтогенезі. У понятті індивіда міститься вказівка на подібність людини до усіх представників людського роду, на їхню спільність. Як індивід людина є продуктом філогенетичного та онтогенного розвитку [8].

"Особистість" – це соціалізований індивід, яка, будучи соціальною, у той же час – індивідуальна, неповторна, оскільки дана структура, поєднання ролей і саме таке їх усвідомлення є характерним лише для цієї людини, й ні для кого іншого.

З психологічної точки зору, **індивідуальність** – це своєрідність психіки й особистості індивіда, їх неповторність. Кожна людина характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і визначає рівень її творчих досягнень і можливостей.

Поняття "індивідуальність" вказує на те, що людина з усієї багатоманітності соціальних ролей і функцій, сукупності зв'язків та відносин з іншими виділяє своє, власне ставлення, робить їх абсолютно цінним змістом свого істинного "Я" [12, с. 271].

Традиційно "індивідуальність" розглядається вченими-психологами як особливе в індивіді, сукупність притаманних йому особливостей, яка робить людину та її особистість одиничним втіленням типового й всезагального.

Одні вчені вважають індивідуальність ознакою особистості (Л.Собчик, В.Тугаринов), інші – психофізіологічним утворенням, ознакою цілісної людини в якості індивіда-особистості-індивідуальності, розвиток якої відбувається за відповідним вектором (індивід-особистість-індивідуальність) (Б.Ананьєв), треті – індивідуальною своєрідністю характеру зв'язків між усіма властивостями людини (В.Мерлін).

В.П.Тугаринов включає індивідуальність до числа основних ознак особистості разом із розумністю, відповідальністю, свободою, особистою гідністю. При цьому індивідуальне, хоча й інтерпрету-

ється як неповторне, характерне тільки даній особистості, розглядається як варіант загальнозначущого. Найсуттєвіше в індивідуальності, на думку В.П.Тугаринова, – її спрямованість. "...Індивідуальність стає суспільною цінністю тільки тоді, коли її вияви спрямовані на служіння суспільству і суспільному прогресу" [15, с. 72].

На думку Б.Ананьєва, індивідуальність є результатом поєднання всіх властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності [1, с. 73]. Учений стверджував, що "одинична людина як індивідуальність може бути зрозумілою лише як єдність і взаємозв'язок її властивостей як особистості і суб'єкта діяльності, у структурі яких функціонують природні властивості людини як індивіда. Інакше кажучи, індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умов повного набору характеристик людини" [1, с. 178].

У вітчизняній психології індивідуальність розглядається як поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність та зумовлюють відмінність від інших людей (С.Максименко, В.Рибалка, В.Соловієнко); втілення загальнолюдського у неповторній індивідуалізованій суб'єктивності; інструмент проникнення людства у природу речей (В.Роменець); особистість, здатна бути суб'єктом власної долі, процес становлення якої є відстоюванням людиною свого права на суб'єктивність (О.Сергеєнкова).

В.Рибалка вважає, що індивідуальність не просто виокремлює людину із множини подібних до неї, а визначає її самотність як **творчої** особистості й формує таку важливу її характеристику, як власний стиль її **творчої діяльності** та взаємозв'язків з навколишньою дійсністю [13, с. 100–102]. На думку вченого-психолога, виявами індивідуальності є здібності, домінуючі потреби, інтереси, схильності, риси характеру, почуття власної гідності, світобачення, система знань, умінь і навичок особистості, рівень розвитку її інтелектуальних і творчих процесів, індивідуальний стиль діяльності і поведінки, тип темпераменту, характеристики емоційної та вольової сфер тощо.

Утворюється індивідуальність, на думку С.Максименка, В.Соловієнко та Т.Василишиної, на основі успадкованих індивідуальних задатків людини внаслідок своєрідного і неповторного поєднання таких її психологічних особливостей, як характер, темперамент, спрямованість, здібності, особливості перебігу психічних процесів тощо [12, с. 273].

Отже, можна зробити висновок, що в психології індивідуальність розглядається як визначальна ознака особистості, що відрізняє її від інших.

У галузі педагогіки склалися свої підходи до розуміння сутності індивідуальності, яка розглядається вченими, передусім, як:

1) якість особистості;

2) якісна характеристика цілісної особистості (учня, студента, самого педагога як професіонала), що є заключним підсумком у становленні усіх її структур, стадією, на якій особистість досягає рівня своєї цінності й неповторності;

3) особлива форма буття людини в суспільстві, в межах якої вона живе й діє як автономна й неповторна система, зберігаючи свою цілісність й тотожність до себе самої в умовах неперервних внутрішніх і зовнішніх змін (О.Психота);

4) позначення найвищого рівня розвитку особистості в сенсі становлення її яскравою індивідуальністю (Б.Ананьєв, О.Булатова); вищою стадією розвитку особистості, основною характеристикою якої є цілісність, що зумовлює здатність відстоювати й реалізовувати особистісні сенси, установки, цінності (С.Гільманов);

5) унікальна, самобутня особистість, яка реалізується в творчій діяльності (Н.Вишнякова, О.Морозов, Д.Чернилевський).

Отже, індивідуальність у педагогічному сенсі – це особистість вищого рангу, яка є своєрідною й неповторною, складною і багатовимірною; людина, яка характеризується з боку своїх соціально значущих відмінностей від інших людей. Індивідуальність особистості – це її внутрішній світ, який виявляється у розвитку унікальності її творчих обдарувань в єдності з формуванням її уявлення про себе.

О.Гребенюк визначає індивідуальність як високий рівень розвитку людини в онтогенезі, неповторну своєрідність психіки кожної людини, що здійснює свою діяльність у якості суб'єкта розвитку культури [5].

Л.Мільто розглядає індивідуальність як характеристику внутрішнього духовного змісту, особливої властивості особистості, сутнісної якості людини, вираження способу життєдіяльності особистості як самостійного діяча [10, с. 152]; індивідуальність є продуктом свідомого розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості, який розуміється як процес її індивідуалізації, в результаті якого вибудовується її внутрішній світ [10; 153].

Ю.Орлов переконаний, що індивідуальність – це "надособистісне психічне утворення, яке керує поведінкою й мисленням людини у відповідності з вищими цінностями й знімає суперечність культури й свободи особистості [11, с. 22].

О.Пехота зазначає, що індивідуальність є невіддільною від неповторності, одиничності, незамінності та інших своїх ознак, які дозволяють окреслити межі даного поняття.

Б.Ананьєв стверджував, що індивідуальність – це і предмет виховання, і його умова, а тим більше продукт... у багаторічному педагогічному досвіді одиничне у розумінні індивідуальності є унікальним явищем, так як воно володіє власним внутрішнім світом, самосвідомістю і саморегуляцією поведінки, що складаються і діють як певне "я". Одиничне не стає індивідуальністю лише тому, що воно відрізняється від інших в одному ряду (за статтю, віком, статусом і особистістю, мотивацією тощо). Ця відмінність ще не складає феномена індивідуальності, пов'язаного з утворенням синтезу властивостей як замкнутої саморегульованої системи.

"Якщо особистість – "вершина" всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це "глибина" особистості і суб'єкта діяльності... одним з найважливіших індикаторів людської індивідуальності є активність утворюючої творчої діяльності людини, втілення, реалізація в ній усіх великих можливостей історичної природи людини", - зазначав Б.Ананьєв [1, с. 172].

Відносне уособлення такої системи від інших ("я" від "не я" відповідно), звичайно, ускладнює проникнення зовнішніх впливів на ядро особистості і збільшує строгість відбору цих впливів... власний розвиток у певних соціальних умовах, протиріччя поєднання зовнішніх і внутрішніх установок (екстраверсії та інтроверсії, екстеріоризації та інтеріоризації) – все це характеризує одиничну людину як індивідуальність. Кожна одинична, окрема людина унікальна, тому що вона – індивідуальність." [1, с. 57].

Таким чином, індивідуальність людини є активною результуючою ланкою процесів її становлення у різних галузях життя, реалізується в творчості, зумовлює особливості пізнавальних процесів, поведінки та вольових якостей.

Серед провідних ознак індивідуальності вчені називають: неповторність, цілісність, відносну закритість та автономність, непро-

никненість для зовнішнього середовища, самість та самотність, активність, творчість (Л.Лузіна, О.Морозов, Д.Чернилевський).

Розглядаючи сутність **індивідуальності** у контексті педагогіки творчості, С.Сисоєва зазначає, що кожна людина – це "неповторна індивідуальність і тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини". С.Сисоєва наголошує на тому, що творчі можливості індивідуальності реалізуються і розвиваються у **творчості** [14, с. 142].

Вчені розглядають **творчість** як діяльність людини, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності, як найвищу форму психічної активності, самостійності, здатність створювати щось нове, оригінальне. Творчість спрямована на вироблення людиною чогось нового на основі реорганізації набутого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, матеріалів, продуктів.

Саме у зв'язку з останньою й виявляється, на думку О.Морозова, творча індивідуальність, яка розглядається психологами як здатність людини до активного перетворення навколишньої дійсності.

Важливою характеристикою творчої індивідуальності психологи вважають характерологічні особливості особистості. Зокрема, Б.Ананьєв виокремлював серед них потреби особистості в їх широкому розумінні, а також комунікативні й рефлексивні риси її характеру і самосвідомості. Говорячи про рефлексивні властивості особистості, вчений підкреслював, що саме ці властивості, хоча вони і є найбільш пізніми й залежними від усіх інших, завершують структуру характеру й забезпечують його цілісність. Адже вони найбільш інтимно пов'язані з цілями життя й діяльності, з ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання й контролю розвитку, сприяючи стабілізації єдності особистості [1].

Розглядаючи сутність творчої індивідуальності в контексті психології творчості, вчені виходять з визнання того, що "здатність до творчості не є виключним явищем, властивим лише видатним діячам науки, техніки й культури. Навпаки, вона тією чи іншою мірою характеризує всіх людей, більш того, її можна виявляти, стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини у виробництві, техніці, мистецтві, політиці, економіці, педагогіці тощо, використовуючи творчий потенціал на користь самої людини та суспільства" [14, с. 16–17].

У психології й педагогіці творчості **творча індивідуальність** розглядається як: унікальна, самобутня особистість, яка реалізується у творчій діяльності (О.Морозов, Д.Чернилевський), інтегративна якість особистості, що передбачає перетворення нею своїх здібностей та задатків у звички й дії, за допомогою яких вона впливає на інших людей та навколишню дійсність (В.Мерлін), ідеальний ступінь розвитку всіх сфер психіки особистості (М.Мажар).

С.Гільманов розглядає творчу індивідуальність як характеристику творчої особистості, яка володіє творчою спрямованістю, мотивацією, здібностями, мисленням, вольовими якостями, де центральними, стрижневими є мотиви й здібності, які зумовлюють її внутрішню активність і результативність її діяльності [4, с. 11].

В аспекті внутрішнього змісту вчений-педагог характеризує творчу індивідуальність як унікальність, самотність, одиничність людини, і як міру розвитку її особистості до рівня цілісності, що породжує активність, зумовлену своєрідним внутрішнім світом; притаманний лише цій особистості особливий спосіб бачення навколишнього світу. Творча основа внутрішнього світу особистості породжує, за С.Гільмановим, його особливий "нерівноважний" стан, що спричинює постійний пошук нових сенсів, цілей життя й діяльності [4, с. 10–11].

Із зовнішнього боку, творча індивідуальність виявляється як оригінальність, несхожість людини на інших, її незвичайність, що відбивається в усіх проявах її особистості: якостях і властивостях (від фізіологічних до духовних); своєрідності поведінки, спілкування, вчинків; в орієнтації її на привнесення нового до мети, завдань, засобів та результатів діяльності, у якій творча особистість реалізує свій потенціал. При цьому зовнішні прояви творчої індивідуальності обов'язково несуть в собі відбиток її цілісності, самотності, в них пролягають властивості, що характеризують саме цю людину [4, с. 11–12].

Творчою індивідуальністю можна вважати людину, в якій "сформоване цілісне ядро особистості, багатий внутрішній світ, що зумовлює риси характеру й виражається в автономності, активності, своєрідності й оригінальності усіх проявів особистості, в її творчій спрямованості, готовності до кінця відстоювати свої переконання й цінності" [14, с. 9]. При цьому творча індивідуальність, з одного боку, завжди прагне до самоактуалізації свого потенціалу (М.Мажар), з іншого – постійно змінюється внаслідок цього, розвивається, при чому сам розвиток має риси постійності, впізнаваності (С.Гільма-

нов). Рушійною силою виступає, передусім, наявність природних обдарувань, здібностей; потім – поява потреби в самоактуалізації, породженої системою цілепокладання, особистісних сенсів та відповідною мотивацією.

Найбільш яскраво творча індивідуальність виявляється у незнайомих ситуаціях, які вимагають вибору поведінки й перенесення знань, умінь та навичок (О.Асмолов, О.Леонтьєв, А.Петровський, В.Петровський). Вона характеризує, з одного боку, несхожість, відмінності особистості, а з іншого – такий рівень її розвитку, досягнувши якого вона стає здатною діяти активно, самостійно, творчо, збагачувати своє життя та життя оточуючих людей (В.Максакова).

Характеризуючи творчу індивідуальність особистості, П.Решетников визначає в якості головних її ознак:

Н сформованість в неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби в творчій праці з метою самореалізації і самоствердження;

Н диференціацію її творчої діяльності й визначеність її у конкретній формі професійної діяльності;

Н високий рівень творчих досягнень, власний стиль творчості, наявність певної ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислотвірну роль;

Н своєрідна гармонія високої інтелектуальної ініціативи та відхилення від шаблону.

Отже, творча індивідуальність – це своєрідне і неповторне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке виявляється у власному оригінальному стилі її стосунків з оточенням, творчої діяльності, здійснюваної на засадах самоактуалізації, прагнення до творчого зростання, новизни.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова – Т.1. – 230 с.

2. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

3. Ганзен В.А. Системные описания в психологи. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

4. Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С.А.Гильманов. – Тюмень, 1995. – 167 с.
5. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 561 с.
6. Заболотская О.А. Воля в становлении индивидуальности студента: Монография. – Херсон: Айлант, 2005. – 240 с.
7. Конева А.В. Эстетический смысл индивидуальности (на материале художественной культуры): Автореф. дис.: канд. филос. наук: 09.00.04. – СПб.: СПбГУ, 1996. – 22 с.
8. Леонтьев А.Н. Индивидуальность и личность // Психология индивидуальных различий: Тексты. – М., 1982. – 255 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1983. – 304 с.
10. Мільто Л.О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / В.П.Андрущенко, С.О.Сисоєва, Н.В.Гузій та ін. / за ред. С.О.Сисоєвої, Н.В.Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.– 183 с.
11. Орлов Ю.М. Личность и индивидуальность. – М., 1997. – 224 с.
12. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
13. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В.Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
14. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
15. Тугаринов В.П. Личность и общество. – М., 1965. – 318 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "КУЛЬТУРА МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ"

Музика А. В.

У статті розкрито сутність поняття "культура музичного сприймання", розглянуто її структурні компоненти, можливості її формування у слухачів.

Художні якості мистецького твору залежать від естетичного і всього духовного багатства його автора. Так чи інакше у творі завжди виявляється культура суспільства, до якого належить композитор, культура художня і, зокрема, музична, ідейно-естетична позиція композитора і склад його художньо-образного мислення. Щоб зрозуміти цей твір – продукт культури – слухачеві також потрібна певна культура сприймання. Природні музичні дані людини є необхідною, але недостатньою, умовою її. Вирішальна роль тут належить музичному вихованню.

З'ясування сутності культури музичного сприймання допоможе дослідникам зосередити увагу на процесі формування певних психічних якостей аматора музики, його здатності насолоджуватися творами цього виду мистецтва, осмислено їх сприймати, використовувати музичні скарби для власного духовного вдосконалення.

Розглядаючи поняття "культура сприймання", ми звернулися до праці відомого вченого О.Г.Костюка який визначив, що "культура сприймання – це структурно – функціональна його організація, що дає можливість суб'єкту розуміти музику. Від рівня культури залежить здатність суб'єкта правильно осягнути і належно оцінити зміст музичного твору." [3, с.19]

Проблемою формування культури музичного сприймання займалися багато відомих педагогів, серед яких Б.В.Асаф'єв, Л.С.Вигоцький, О.Г.Костюк, В.П.Рева, О.Я.Ростовський.

Формування культури музичного сприйняття – комплексний процес, який не може бути актуалізований поза взаємозв'язками з естетичним розвитком людини в цілому. Як духовно-ціннісне новоутворення особистості, культура музичного сприймання визначається її здатністю до естетичного переживання змісту музики. "Культура сприймання, – зазначає О.Г.Костюк, це структурно-функціональна його організація, яка зумовлює якість декодування музично-естетичної інформації в тій чи іншій мірі, в якій якість залежить від рівня музично-перцептивного розвитку сприймаючого" [3, с. 34].

Поняття "музична культура" досить об'ємне. Воно включає:

а) морально-естетичні почуття і переконання, музичні смаки і запити;

б) знання, навички і вміння, без яких неможливо засвоїти музичне мистецтво (сприймання, виконання);

в) музичні, творчі здібності, які визначають успіх музичної діяльності.

Водночас, на думку О.Костюка, головними структурними компонентами культури музичного сприймання є: емоційно – естетичний відгук; слухова диференціація звукового потоку; асоціативно – зорова активність.

Розглянемо сутність усіх компонентів детальніше:

Естетичний відгук людини на музику обов'язково несе на собі відбиток суспільного середовища, в якому вона живе. Емоційно – естетичний відгук слухача має двоїстий характер. З одного боку, емоція виступає як супровід сприймання, а з другого – увіходить до процесу сприймання як складова його частина. Ці дві сторони музичного переживання найтісніше між собою пов'язані, навіть до "ілюзорного заміщення" однієї другою. [3, с. 23]. Проте визначальною позицією є те, що переживання є необхідним компонентом музичного сприймання.

Відомий психолог Б.М.Теплов справедливо наголошує на внутрішній емоційності музичного пізнання дійсності: "Переживання музики має бути емоційним, але воно не має бути лише емоційним. Сприймання музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. В музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання" [6, с. 22].

Слухачьке переживання відрізняється від тих життєвих емоцій, що виражають "утилітарне", практичне ставлення суб'єкта до суспільства, до праці, до природи. Навіть найвищі, найлюдяніші почуття (моральні, інтелектуальні, естетичні), будучи втілені в мистецтві, оновлюються, набувають неповторних відтінків. Вони є новими аспектами людського світовідчуття, збагаченого завдяки спілкуванню з мистецтвом, зокрема з музикою [4, с. 32].

Специфічні якості слухачького переживання формуються в процесі музично-естетичного розвитку людини. Емоційний відгук стає дедалі яскравішим, сильнішим, а головне – точнішим відтворенням емоційно-образного змісту музики. Зростає, зокрема, диференційованість емоцій, тобто їх розмежування залежно від стильових особливостей прослуховуваної музики. На це вказує, зокрема, Дрегер, який вивчав музичне переживання за допомогою методики психо-

гальванічного рефлексу. Подібні дані одержано і при використанні методики словесної характеристики. Зокрема, Софек робить такий висновок: "Суб'єкти, натреновані в музиці, більш реактивні до всіх її типів і до всіх почуттєвих якостей [6, с. 36].

Найпростішим формам слухацького відгуку властива своєрідна "розпорошеність" переживання. Вона виникає скоріш з приводу музики, емоційне пізнання твору в цьому процесі посідає поки що незначне місце. Звучання музичного твору збуджує активність уяви, а це, у свою чергу, дає асоціативний комплекс почуттів, іноді яскравих, але, як правило, далеких від даного твору.

Емоція – особлива форма психічного відображення, яка у формі безпосереднього переживання відображає не об'єктивні явища, а суб'єктивне до них ставлення. Емоція – це щось таке, що переживається як почуття, яке мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії [4, с. 11]. Кожен аспект даного визначення надзвичайно важливий для розуміння природи емоцій. Емоція мотивує, мобілізує енергію, і ця енергія нерідко відчувається суб'єктом як тенденція до вчинення дії. Емоція керує розумовою та фізичною активністю індивіда, спрямовує її в певне русло.

Музика, як вже відзначалося, особливо переконливо виражає динаміку, розвиток, взаємопереходи і найтонші нюанси людських почуттів, помислів і прагнень. Життєвий зміст музичного образу, сукцесивного за своєю природою, пізнається слухачем як складний процес його становлення. Тільки в тому випадку, коли це становлення зрозуміле суб'єкту, музика розкривається йому у своїх ідейно-емоційних якостях, стає "живою інтонаційною мовою, насиченою то ораторським пафосом, то інтимним ліризмом, то драматичною пристрасстю, то вдумливим спогляданням" Тому вивчення становлення музичного образу або системи образів певного твору у свідомості слухача необхідне для розкриття специфіки сприймання й емоційно-естетичного впливу музики на людину.

Становлення музичного твору в свідомості суб'єкта є єдністю звучання та емоційного змісту. Звучання – не символ по відношенню до змісту, воно зливається з ним, за виразом Асаф'єва, в "звукобразний смисл". Емоційний відгук і тонке чуття будови звукової тканини мають сенс лише в єдності [1, с. 38]. Природна перцептивна діяльність слухача не виключає емоційно-естетичний відгук, а органічно поєднана з переживанням почутого.

Розуміння музики неможливе поза осягненням та засвоєнням її форми. Звучаннями обтяжені й ті психічні процеси, в яких здійснюється музично-образне пізнання. Форма відкриває нам істотні риси його перебігу, виявляє свою суттєвість.

Сприймання музики – це розвиток суб'єктивного художнього образу в свідомості слухача. Адекватність такого образу прослуханого твору залежатиме як від суб'єкта, так і від об'єкта.

Сприймаючи музику, слухач мимоволі знаходить у ній основні пункти розвитку матеріалу, він чує цей матеріал як емоційно виправдані трансформації звучної тканини. Твір, що розгортається у часі, не є для нього чимось завжди однаковим за рівнем емоційно-естетичної наснаженості. Тут виступають поруч "більш важливі, більш самостійні і менш важливі, менш самостійні частини, розділи, побудови, що змінюють одна одну у послідовності"

У деяких випадках ці більш важливі моменти мають характер відносно автономних побудов (такі, наприклад, теми), в інших – зламів становлення (наприклад, кульмінації). Можна припустити, що подібні вузлові моменти сприйматимуться слухачем як домінуючі "вогнища" емоційно-естетичного відгуку, як найбільш хвилюючі, найкрасивіші моменти музики.

На думку О.Г.Костюка, від складності твору і культури слухача великою мірою залежатиме те, які ж саме епізоди здаватимуться йому вогнищами панівними, вирішальними ланками розвитку музичного матеріалу. Так можна висвітлити і той шлях, яким слухач прямує до задовільного розуміння складних музичних творів [3, с. 42].

Отже, в процесі музичного сприймання відбувається зіткнення музичного твору – об'єктивації композиторського художнього образу – і музичної свідомості слухача. Емоційно-естетичний відгук на конкретний твір є складним похідним цих факторів і має вибірковий характер. Певні лінійні побудови стають для слухача "емоційними центрами". Ці центри за умов правильного сприймання і високих художніх якостей музики є вузлами, опорними пунктами її архітекtonіки.

З підвищенням перцептивної культури суб'єкта сприймання фрагментарне перетворюється у сприймання структурно-цілісне, пісенна обмеженість сприймання стає пісенно-мелодичною орієнтацією, упорядкованою чуттям загального ходу становлення музики. Суб'єктивне переосмислення сприйманого вже не змінює вузлові

пункти розвитку музичного матеріалу, що переживаються суб'єктом як емоційно-естетичні вогнища.

Наступним компонентом культури музичного сприймання є здатність до диференціації звукового потоку.

Методологічне значення для формування музичного сприймання має питання щодо характеру розрізнення слухачем звукового потоку. Відомо кілька точок зору на це питання, які знайшли своє відображення в теорії й, відповідно, у практиці виховної роботи. Згідно з однією з цих, музика сприймається як цілісний звуковий потік. Зокрема, Б. В. Асаф'єв писав: "Сприймається музика в цілому. Елементи не диференціюються, якщо тільки до задуму композитора не входить свідоме виділення й підкреслення значення одного з елементів" [1, с. 198].

Прихильники цієї точки зору вважають хибною досить поширену серед учителів установку на виділення в сприйманні різних засобів музичної виразності, що приводить до необхідності розвитку відповідних сторін музичного слуху: мелодичного, гармонічного, ладового, ритмічного тощо. При цьому вони апелюють до відомої думки Б. М. Теплова: "Марно думати, що можна спочатку розвинути музичний слух, а потім розпочати його використання для емоційно насиченого сприймання музики". І далі: "Музичне чуття створюється самою музикою" [6, с. 122].

Інша точка зору пов'язана з висновком про те, що музика не може впливати як художній феномен, коли при її сприйманні не виникає моменту аналізу, тобто розчленування звукового потоку на осмислені елементи, і його синтезу, нехай навіть малоусвідомленого. Якщо цього не буде, то музика сприйматиметься як чисто фізіологічний подразник, який викликає приємні чи неприємні відчуття, але без усвідомлення її художньої сутності (В. К. Белобородова, Н. О. Ветлугіна, Є. В. Назайкінський).

Для визначення суті розбіжностей у названих підходах звернемося до загальнофілософського трактування поняття "аналіз", під яким розуміється процес мисленого або практичного розчленування цілого на складові частини. "Пізнання предмета в його конкретній цілісності включає попереднє розчленування його на складові елементи і розгляд кожного з них", – вказують філософи

Аналіз, як форма логічного мислення, завжди знаходиться в єдності з синтезом, як своєю зворотною стороною. Ці форми пі-

знання характеризують єдиний процес, оскільки аналіз і синтез (як і індукція з дедукцією) – не два різних акти, що розгортаються у часі, а один і той самий акт мислення у своїх внутрішньо нерозривних аспектах. Тому ідея багатофазного, стадіального становлення суб'єктивного образу, згідно з якою цей процес розгортається у напрямі від загального і нерозчленованого відображення дійсності до все повнішого і точнішого, від малодеталізованого до структурованого цілісного її відображення, є суттєвою для дослідження процесу музичного сприймання [4, с. 28].

Цілісний художній зміст музики слід шукати не в її звукоструктурах, не в білямузичній літературі, що перетворює музику на акомпанемент до роздумів про неї, а в поєднанні звукоструктури із суб'єктивним сприйманням в асоціативному процесі. Отже, цілісність музичного мистецтва – не статичної, а динамічної якості – виявляється у процесі й результаті і приймання музичного твору.

Проблемі цілісності музичного сприймання присвячено чимало досліджень (О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, В.Г.Ражников, Б.М.Теплов та ін.). Учені вважають, що цілісність слухового образу є необхідною компонентою сприймання. Зокрема, Є.В.Назайкінський зазначав, що "чуття висоти навіть у спеціальних експериментальних умовах фактично виявлялося сприйманням музичного звука в цілому, бо до нього, безумовно, приєднувалася дія гучності та тембру, а також апперцептивні чинники, зокрема колористичні й предметно-просторові уявлення..." [4, с. 21]. Підкреслимо, що поняття цілісності музичного сприймання не тотожне поняттю його повноти і диференційованості. Так, невідготовлений слухач не може адекватно сприйняти усю систему засобів, яка створює музичний образ, однак він сприймає в творі його цілісний образ – настрій і характер.

У контексті сказаного особливої ваги набуває думка О.Г.Костюка про те, що емоційний відгук і тонке, диференційоване відчуття звукового полотна не мають смислу, взяті окремо.

Як зазначав О.Г.Костюк, "формуванню суб'єктивного образу музики у підсвідомості й свідомості, "входженню" її до духовного життя слухача сприяє одночасно активізація його особистого життєвого і передусім естетичного досвіду" [3, с. 146]. Кінцеві враження під прослуханого твору можуть розгортатися як роздуми про музику, як оцінне до неї ставлення. Водночас можуть узагальнюватися або послаблюватися власне звукові образи.

Отже, диференціація звукового потоку, осягнення слухачем художнього змісту музики, становлення суб'єктивного слухацького образу є також процес, єдиний і водночас поетапний, цілісний і багаторівневий. Він відбувається у складній системі давнішніх орієнтирів і внутрішніх координат, заданих природою музичного мислення, культурно-історичним контекстом, жанрово-стилістичними характеристиками творів, естетичними інтересами і художнім досвідом слухача, комунікативною ситуацією і багатьма іншими чинниками. Тому процес сприймання слід розуміти як здійснення багаторівневого "блоку" пізнавальних, мислительно-перцептивних програм, заданих музикою як об'єктом сприймання, і певними запитами слухача. Зрозуміло, що кожен з відзначених нами чинників детермінується духовним життям особистості й суспільства в цілому [4, с. 30].

Розглянемо ще один компонент культури музичного сприймання – асоціативно-зорову активність.

Зорове уявлення – досить поширене у музичному сприйманні явище. Однак функції зорового образу у сприйманні музики ще належно не з'ясовані. Розуміння змісту музики можливе і без участі зорових образів, начебто допоміжних засобів сприймання, роль яких обмежується стимуляцією емоційно-естетичного відгуків.

Інколи предметні образи матеріального світу стають найвпливовішим фактором суб'єктивного відгуку ця твір і є визначальними при його оцінці [4, с.60].

Розкриваючи глибини духовного світу людини, тонко втілюючи перебіг почуттів, музика істотно впливає на всі сторони психічного життя слухачів. Емоції, думки, мрії, спогади – все це оживає в свідомості, інколи як скороминучі відблиски, інколи як вияв утвердженого асоціативного комплексу. Музичні інтонації "виникають у постійній співзвучності з поетичними образами та ідеями, чи з конкретними почуттями (зоровими, м'язо-моторними). Ці закономірності, очевидно, властиві й музичному сприйманню. При слуханні музичного твору на ньому концентрується увага людини [4, с.70].

Різноманітні спогади, мрії, зорові картини вносять чимало свіжого у музичні враження слухача, оживлюють виразний зміст твору, бо їм властивий свій додатковий емоційний відтінок. Так, суб'єктивна картина сонячного парку, дітей, що граються у ньому з різнокольоровими м'ячами (цей протокол наведено вище), породжує комплекс нових, безпосередньо непричетних до музики почуттів.

Чим багатша наочно-асоціативна активність, тим яскравішими і рельєфнішими будуть враження від музики. Але, водночас, необґрунтоване фантазування може до невпізнання спотворити зміст музичного твору, віддалити слухача від нього. Тому, визнаючи пізнавальну роль незвучних уявлень, треба враховувати і рівень культури сприймання [4, с. 70].

Зорові образи бувають двох видів. До першого належать суто перцептивні, від світлових відчуттів до предметних уявлень, спогадів, мрій. До другого – образи, які людина навмисно продукує в собі, щоб осягнути зміст музики, щоб підвести її звучання під певний сюжет (програму), реальну або вигадану .

Поступово формується здатність сприймати музичні твори і форми як становлення образу, а його внутрішньою єдністю звучання і змісту, подібного до того, як ми розуміємо зміст якоїсь розмови без наочно-образного перевтілення почутого. В разі потреби музично вихована людина легко змінює "вільне" сприймання на зорове тлумачення.

Сприймаючи музику, слухач певним чином ставиться до неї. Це ставлення виявляється передусім в його музичних запитах, смаках та інтересах, які формуються в ході освоєння ним даного виду мистецтва і, в свою чергу, істотно впливають на перебіг та результати пізнавального акту. Суб'єктивний музичний) образ визначається не лише тим, що дає людині твір, але й тим, що шукає вона в ньому.

Можна стверджувати, що предметні образи матеріального світу здатні збагатити емоційну реакцію слухача, збільшити його інтерес до твору.

Отже, формування і розвиток культури музичного сприймання – це водночас процес освоєння музики. Структура сприймання, його психологічні механізми несуть на собі відчутний відбиток "привласненого" мистецтва. Спостерігаючи вибіркочку емоційно-естетичну реакцію, ми бачимо, що суб'єктивні системи "вогнищ" або "вузлів" завжди підлягають мистецьким (музичним), а не мовно-логічним закономірностям.

Література

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973.-144 с.
2. Изард К. "Эмоции человека", М., 1980.- 11 с.

3. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наук. Думка, 1965. – 117 с.

4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.

5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. Посібник. – К.: ІЗМН, 1997.- 248 с.

6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. избр. труды: В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 222 с.

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКІ ЗДІБНОСТІ"

Сергієнко О. А.

У статті висвітлюються різні підходи науковців до визначення сутності поняття "музично-виконавські здібності", розглядається їх багаторівнева структура.

Проблема музично-виконавських здібностей є однією з центральних у музичній психології та музичній педагогіці. Дослідники розглядають важливі питання природи музичності та виконавських здібностей, співвідношення в них біологічного та соціального, структури онто- та філогенезу музичності, можливостей та шляхів формування її окремих компонентів.

Оскільки виконавські здібності є підструктурою музичних здібностей, проаналізуємо основні питання, навколо яких упродовж століття точиться гостра наукова і навіть ідеологічна боротьба. Це: природа музичності та окремих музичних і виконавських здібностей, їхня структура, шляхи і закономірності їхнього розвитку.

Розглянемо сутність основних дефініцій.

Проблема формування здібностей як професійно значущих якостей особистості постійно привертала й привертає увагу вчених та педагогів-практиків. Зокрема, розглядалися питання структури здібностей, їх формування, взаємозв'язку з педагогічною майстерністю (Ф.Гоноболін, І.Кривоніс, В.Крутецький, Д.Ніколенко, В.Сластьонін, Н.Тарасевич, Н.Кузьміна та ін.).

Сучасні філософи трактують здібності як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішної діяльності і зумовлюють відмінність в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями і навичками [8, с.68].

Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю, в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко, легко й міцно засвоює способи їх організації та здійснення. Вони тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкі схильності людини до тієї чи іншої діяльності. В основі однакових досягнень при виконанні якої-небудь діяльності можуть лежати різні способи, водночас одна й та ж здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності (Л.Виготський, С.Рубінштейн) [1, с. 34].

Сучасна психологічна наука трактує здібності як такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, навичок і умінь не зводяться.

Здібності і знання, здібності й уміння, здібності і навички не тотожні один одному. Відносно навичок, умінь і знань здатності людини виступають як потенційна можливість [4, с.22].

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей і істотно важливих компонентів діяльності – знань, навичок і умінь, підкреслює їх єдність. Здібності виявляються тільки в діяльності, яка не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Тільки в процесі спеціального навчання малюнку і живопису може з'ясуватися, чи є у того, хто навчається, здібності. Це виявиться в тому, наскільки швидко і легко він засвоює прийоми роботи, колірні відносини, навчається бачити прекрасне в навколишньому світі.

Формування здібностей кожної людини можливе за наявності як спадкових задатків, які представлені певним рівнем морфологічної структури мозку, так і відповідних соціальних умов і чинників, що забезпечують реалізацію задатків та їх перетворення в здібності через формування відповідної нейродинамічної організації [4, с. 23].

Невід'ємним компонентом здібностей є підвищена мотивація. Вона забезпечує інтенсивну і водночас "природньо" організовану діяльність, необхідну для розвитку здібностей. Людина завжди прагне розвивати і вдосконалювати (якщо дозволяють умови) в якості центральних саме ті здібності, які найбільше відповідають її психологічному й особистісному складу.

Розвиток здібностей є багаторівневим процесом, коли на кожному наступному рівні здібність входить у новий синтез з іншими психологічними утвореннями, створюючи тим самим "розширення" можливостей особистості в здійсненні нею своєї життєдіяльності [1, с. 55]. У синтезі здібностей з іншими якостями виявляється й нова особистісна "логіка" розвитку здібностей: чим більшою мірою необхідних для діяльності, тим більше здатні до формування. Можна припустити, що кожен індивід характеризується ще й показниками інтегрованості окремих здібностей по відношенню до різних видів діяльності. Цей показник характеризує гнучкість здібностей, їх можливість вступати у взаємодію. Теоретично важливим є висновок про те, що розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізація можливості, яку надає здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей вищого рівня [6, с. 226].

Отже, аналіз здібностей у цілому дає підставу визначити їх як індивідуально-психологічні якості, які відносяться до успішності виконання діяльності, пояснюють легкість, міцність і швидкість набуття знань, умінь та навичок, але не зводяться до них. Здібності розвиваються на основі задатків, але провідна роль у їх розвитку належить соціальним факторам та діяльності (С.Рубінштейн, Б.Теплов, В.Крутецький, В.Мухіна, А.Петровський). Таким чином, взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку здібностей є відправним пунктом і теоретичною основою для вирішення головних питань в теорії здібностей (С.Рубінштейн).

Науковий аналіз праць учених-педагогів, визначення ними особливостей формування здібностей дозволили виділити такі передумови їх розвитку:

³⁵/₁₇ наявність задатків до певного виду діяльності, як основних передумов, внутрішніх (біологічних) факторів формування здібностей;

³⁵/₁₇ наявність відповідних соціальних умов і чинників, що забезпечують реалізацію задатків та їх перетворення в здібності;

³⁵/₁₇ переломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови особистості;

³⁵/₁₇ діяльнісний підхід як вирішальна детермінанта розвитку здібностей; єдність діяльності й свідомості, активність особистості;

³⁵₁₇ засвоєння операційних механізмів здібностей у процесі навчання й виховання, у загальній соціалізації, де навчання й виховання постають головними чинниками розвитку здібностей;

³⁵₁₇ індивідуальний характер розвитку;

³⁵₁₇ можливість досягнення результату за участю різних здібностей та здійснення різних видів діяльності за участі однієї й тієї ж здібності;

³⁵₁₇ можливість досягнення одного й того ж результату на основі різних здібностей завдяки їх взаємозв'язку та компенсаторним властивостям;

³⁵₁₇ взаємовплив між утворенням відповідних знань, умінь та навичок певного виду діяльності та формуванням здібностей.

Усі ці здібності не є одиничними властивостями, а входять до цілісної системи якостей особистості, які врешті решт забезпечують успіх певного виду діяльності [2, с.35].

Проблема формування виконавських здібностей розглядалася на основі педагогічних (Л.Арчажнікова, О.Апраксина, А.Гордійчук, Т.Рязанова, Ю.Алієв та ін.) і мистецтвознавчих (Б.Асаф'єв, Г.Єрмакова, І.Ляшенко, А.Сохор та ін.) тлумачень музичної культури особистості; теорії виконавського мистецтва (В.Белікова, О.Бодіна, Є.Гуренко, Н.Корихалова, Є.Ліберман, Л.Мазель, Я.Мільштейн, В.Ражніков та ін.). Аналіз праць з представлених наукових напрямків дозволив установити особистісний характер виконавських здібностей музиканта-інструменталіста й розглядати їх як складне, системне утворення.

Основою створення методики формування виконавських здібностей музикантів стали праці А.Каузової (методика музично-виконавського мистецтва); А.Малинковської (фортепіанно-виконавське інтонування); В.Муцмахера (удосконалення музичної пам'яті в процесі навчання гри на фортепіано); С.Савшинського (робота піаніста над музичним твором); В.Петрушина, А.Сохора (проблеми музичного мислення у виконавстві); К.Тарасової (музичні здібності виконавця); Г.Ципіна (проблема психологічної творчості музиканта-виконавця) тощо.

Розглянемо детальніше проблему музичних-виконавських здібностей. В загальній психології виконавські здібності відносять до спеціальних.

Психологічні проблеми окремих музичних-виконавських здібностей та музичності досить детально вивчають у вітчизняній та зарубіжній науці. Є.Назайкінський пов'язує виникнення музичної психології як науки з появою праці Г.Гельмгольца "Вчення про слухові відчуття як фізіологічна основа теорії музики", в якій аналізується механізм звуковисотного, динамічного та тембрового слуху. Саме ця праця відкрила цілий напрям музичної психології, який досліджує функції та механізми музичного слуху та музичності.

К.Штумпф, А.Файст, М.Мейер, Г.Ревеш, К.Сішор розглядають музичність як психічне утворення. З огляду на те, що більшість учених стояла на позиціях атомістичного напряму в психології (диференційоване вивчення окремих елементів музичного сприйняття, здібностей тощо) вони вивчали головним чином елементарні музичні здібності, пов'язані з розрізненням висоти, інтенсивності, тривалості звуків.

Б.Теплов вважав, що "здібність до слухового уявлення" утворює "основне ядро музичної пам'яті і музичної уяви [7, с.23]. Л.Мейер говорив про значення музичної пам'яті в передбаченні процесу розвитку музичного образу. Б.Гордон, А.Бентли, В.Янг, включаючи музичну пам'ять в структуру музичності, розділили феномени звуковисотної і ритмічної пам'яті.

Існують дві точки зору. Відомо, що Б.Теплов вважав, що немає підстав, говорити про музичну пам'ять як про самостійну музичну здібність. У той же час ряд дослідників констатує існування "ножиць" у рівнях розвитку в деяких дітей музичного слуху і відчуття ритму, з одного боку, і музичної пам'яті з іншого (А.Готсдінер, І.Гейнріхс, Г.Ципін.). Г.Ципін пише: "...разом з музичним слухом і відчуттям ритму музична пам'ять утворює тріаду основних, провідних музичних здібностей. По суті, жоден рід музичної діяльності не був би неможливий поза тими або іншими функціональними виявами музичної пам'яті" [10, с. 15].

Музична пам'ять це складний процес перетворення сенсорного і перцептивного матеріалу, отриманого органами чуття. (З, с. 83) Вона активно включається у всі пізнавальні процеси і всі прояви психіки: увага, відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, входить

у такі складні структури особи, як темперамент, характер і здібності. Змістом музичної пам'яті, так само як і в інших видах діяльності, є накопичення, збереження і використання індивідуального музичного досвіду, який виявляє вирішальну дію на формування особи музиканта і безперервний його розвиток. Пам'ять людини – це складний процес відбору і переробки величезної кількості зовнішніх дій, вражень, власних зусиль і переживань, які спрямовуються потребами, мотивами й інтересами для здійснення справжньої і планованої діяльності. Всі ці психічні явища супроводжуються мнемічними процесами.

За часом і характеру мнемічних процесів у музичній пам'яті розрізняють тимчасові системи пам'яті:

Ультракоротка (миттєва) пам'ять – відбиток коротких, переривистих і несподіваних звуків. Головним чином ознак звуку – висоти, тембру. Тривалість їх невелика – 0,1–0,5 секунд. У свідомості залишається швидко зникаючий слід, для пошквалювання якого необхідне повторення сигналу.

Короткочасна пам'ять – відрізняється великим обсягом звучання в свідомості, що забезпечує запам'ятовування не окремих ознак звуків, а блоків, що мають смислове значення, – мотивів, фраз, мелодій.

Оперативна пам'ять – використовує як матеріал безпосереднього сприйняття і короткочасної пам'яті, так і раніше засвоєного. Основний її зміст – обслуговування безпосередньо перебігу музичної діяльності.

Багаторазові дії одного і того ж музичного матеріалу тривалістю більше 15–20 хвилин, його повторення і відтворення викликає в білкових молекулах нервових клітин незворотні зміни, які приводять до міцного закріплення сприйнятого. Це **довготривала** пам'ять, яка зберігає надовго все відображене.

Залежно від змісту мнемічних процесів називають рухову (психомоторну), образну (слухову, зорову), емоційну і словесно-логічну види пам'яті.

Рухова пам'ять у музиканта виявляється в тому, що добре запам'ятовуються виконавські рухи і їх комплекси. Значення рухової пам'яті величезне. Ознакою хорошої рухової пам'яті є віртуозність, спритність, легкість в оволодінні технічними труднощами, майстерність ("золоті руки"). Велике значення вона має для виконавця. Полегшує запам'ятовування й оволодіння музичним твором.

Яскраві і стійкі музично-слухові уявлення характерні для власника **образної** пам'яті. Гарна образна та слухова пам'ять полегшує формування внутрішнього слуху; зорова – легко викликає зорові образи нотного тексту разом із звучанням.

Емоційна пам'ять – пам'ять на пережиті відчуття емоції. Вона забарвлює все сприйняття, дії і вчинки людини в певну "тональність" залежно від того, якими відчуттями супроводжувалося сприйняття музики або її виконання. Емоційна пам'ять – основа відчуття ладу і музичності.

Словесно-логічна пам'ять виявляється в полегшеному запам'ятовуванні узагальнювальних і осмислених комплексів – форми і структури музичних творів, виконавського аналізу і плану виконання.

Гарну пам'ять пов'язують з великою обдарованістю. Історія зберегла нам приклади виконавської пам'яті у видатних людей. Феноменальною пам'яттю володіли композитори В.Моцарт, О.Глазунов, С.Рахманінов.

Було б, напевно, банальністю і тавтологією стверджувати, що суттю музиканта є його музичність. Під цим терміном ми розумітимемо здатність "омузичуваного" сприйняття і бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності у людини, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів.

Основна ознака **музичності** – переживання музики як вираження деякого змісту. Абсолютна немужичність (якщо така взагалі можлива) повинна характеризуватися тим, що музика переживається просто як звуки, що абсолютно нічого не викликають. Чим більше людина чує в звуках, тим більше вона музична. Здатність емоційно відгукуватися на музику складає центр музичності. Вона є особливою і найбільш значущою ознакою музично обдарованої особи. Складність дослідження музичності забезпечила різні підходи до її тлумачення. Можна виділити наступні концепції тлумачення музичності: вона є єдиною і цілісною властивістю. Такої точки зору дотримувався Г.Ревеш. Він не хотів розуміти музичність як комплекс різних "музичних властивостей". Правда, для визначення музичності він користується рядом випробувань, кожне з яких стосується того або іншого з цих "властивостей": відчуття ритму, абсолютного слуху, відносного слуху, аналіз співзвуч тощо. Проте жодна з цих властивостей не характеризує, на його думку, музичність. Який же зміст вкладає Ревеш у поняття музичність? У

його характеристиці музичності змішано два роди ознак: з одного боку, йдеться про емоційну чуйність на музику і про "здібність естетично насолоджуватися нею", з іншого боку, вказуються і такі ознаки, як "глибоке розуміння музичних форм, "тонко розвинене відчуття стилю" і так далі [3].

Г.Кьоніг, автор спеціальної праці, присвяченої експериментальному дослідженню музичності, пише наступне: "Щоб визнати наявність музичності, потрібна присутність низки здібностей. Музичність не проста, а складна здатність. У музичності ми маємо справу з поняттям, яке саме по собі не володіє ніякою реальністю, а повинно розумітися тільки як позначення суми окремих музичних здібностей" [3, с. 67]

У праці "Психологія музичних здібностей" Б.Теплов переконливо показав, що поняття "здібність" є поняттям динамічним, і здібність існує тільки в русі і розвитку. Складність визначення музичності полягає в особливому, індивідуально-психологічному поєднанні здібностей, які розвиваються на основі природних передумов. Тому її ще менше, ніж окрему здібність, можна вважати природженою. У процесі здійснення музичної діяльності група здібностей або одна з них, наприклад, відчуття ладу, може випереджати інші або відставати в своєму розвитку, роблячи стимулюючий або гальмуючий вплив на комплекс обдарованості.

Основними ознаками музичності в ранньому віці слід вважати, в першу чергу, прояв музичної вразливості й активності. Можна легко помітити різні форми прояву музичної активності: вибіркове ставлення до музики, що виражається в перевазі одних музичних творів іншим; деякі діти охоче співають, активно рухаються під музику, намагаються підбирати по слуху, інші виражають свої враження і переживання в імпровізаціях і музичних творах.

Найбільш характерною ознакою ранньої музичності є домінуюча роль музики в житті дитини. У дуже музичних осіб усі життєві враження проходять крізь призму своїх інтонацій, викликаючи ту або іншу творчу активність. Цей відбір інтонацій, їх перетворення і закріплення мають вирішальне значення для подальшого розвитку, характеризуючи індивідуальність музиканта. Численні приклади життя і творчості великих художників переконливо показують, наскільки могутню дію надають дитячі враження на їх світвідчуження і творчість. Це виразно простежується при вивченні біо-

графій і творчості В.Моцарта і М.Глінки, О.Бородіна і Б.Бартока, С.Прокоф'єва і І.Стравінського. Однією з граней взаємозв'язку різних сторін особистості є зв'язок яскравої музичності з характером.

Основою комплексу виконавських здібностей музиканта-інструменталіста є музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, здібності читання тексту, відчуття форми музичного твору, художня уява й інтерпретаційні здібності. У свою чергу, будь-яка здібність – це складне утворення компонентів загальної обдарованості й особистісних якостей. Трансформуючись у спеціальні музичні здібності, вони сприяють їх розвитку: від елементарних до більш складних, і забезпечують їх поєднання в цілісну систему [5, с. 62]. Отже, тут простежуються риси системного підходу до проблеми розвитку виконавських здібностей музикантів-інструменталістів, а саме: загальні (інтелектуальні), спеціальні (музичні) і, власне, виконавські.

Ю.Цагареллі вважає, що музикант проходить кілька етапів розвитку: формування нервової системи та її якостей у переднатальний період; формування психічних процесів і загальних компонентів здібностей у перші місяці життя; сприйняття музики на сенсорному рівні на першому році життя; розвиток музичних здібностей за умов систематичного прослуховування музики з 3–4-річного віку; формування музично-виконавських здібностей на початковому етапі навчання гри на інструменті [9]. Таким чином, процес розвитку музично-виконавських здібностей – це багаторівнева структура:

Виконавські здібності
Музичні здібності
Загальні здібності
Якості нейродинаміки

Рис. 1. Етапи розвитку музично-виконавських здібностей

У свою чергу, кожний компонент музично-виконавських здібностей має свою складну структуру. Розглянемо детальніше структуру саме виконавських здібностей.

За даними досліджень Ю. Цагареллі, виконавські здібності складаються з психомоторних здібностей, надійності концертного виконання й артистизму.

Психомоторні здібності музиканта-інструменталіста виявляються в м'язовій силі виконавського апарату музиканта, в оволодінні різноманітними засобами звуковидобування, швидкості, спритності й координації рухів, витривалості та пам'яті.

Надійність виконавця-інструменталіста визначається бездоганністю виконання концертної програми. Умовами успіху сценічної майстерності є добра підготовка, саморегуляція, стабільність, психоемоційна стійкість.

Артистизм Ю.Цагареллі визначає як здатність впливати на публіку засобами талановитого вираження внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення. Артистизм полягає в сценічному перевтіленні, сценічних рухах і сценічній уазі.

Сценічна увага розуміється як зосередженість музиканта на тих чи інших об'єктах, які пов'язані з процесом виконання. Сценічна увага теж має свою структуру: післядовільна увага посідає вищий рівень, довільна увага – середній, мимовільна увага – нижчий [5].

Отже, проблема формування музично-виконавських здібностей є складною і багатогранною. Її сучасний стан розглядається як етап пошуку відповіді на питання щодо природи музичності, її структури, закономірностей формування тощо.

Відтак, музично-виконавські здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що виражають готовність до оволодіння певними видами музично-інструментальної діяльності, пояснюють легкість, міцність і швидкість засвоєння відповідних операційних механізмів і сприяють її успішному здійсненню. Музично-виконавські здібності розвиваються на основі задатків, але основна роль у їхньому розвитку належить певним факторам і музично-виконавській діяльності. Якщо у дитини виявилися музичні здібності – це ще не є гарантією того, що дитина буде музикантом. Для того, щоб це відбулося, необхідне спеціальне навчання, наполегливість, з боку і педагога, і дитини, добрий стан здоров'я, наявність музичного інструменту, нот і багатьох інших умов, без яких музично-виконавські здібності можуть зникнути, так і не розвинувшись.

Література

1. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. – Том 5. – №3, 1984. – С. 46–55.

2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984.– 110с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М., 1998.–336 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2–е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 335 с.
5. Каузова А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. ТЗЗ пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Г. Каузова, А. И. Николаева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976.–416 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2–х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 2–222.
8. Філософський словник. 2–ге видання. К.: Головна українська радянська енциклопедія, 1986. – 800 с.
9. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально–исполнительской деятельности : учеб. пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Композитор С–П., 2008. – 368 с.
10. Цыпин Г.М. Музыкально–исполнительское искусство: теория и практика. – Спб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Крицький В. М.

Стаття присвячена розгляду педагогічних проблем музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Розглядаються сучасні педагогічні підходи до музично-виконавської підготовки студентів, висвітлені основні проблеми та способи їх вирішення.

Інтенсифікація розвитку суспільства, можливості в отриманні та обміні інформацією вимагають концептуальних змін у всій системі навчання, у тому числі музично-виконавській підготовці. Йдеться про можливість отримання найвищого результату за найменший проміжок часу, закладення підвалин подальшого самовдосконалення та професійного розвитку особистості.

Аналіз сучасних досліджень із теорії музичного виконавства та музично-виконавської підготовки показує, що переважна більшість досліджень зосереджена на вивченні окремих аспектів музично-виконавської підготовки, залишаючи поза увагою музично-виконавську підготовку у своїй цілісності. Окремі спроби дослідження проблеми як системи не дають завершеної цілісної картини цього складного й неоднозначного процесу.

Багато хто із сучасних дослідників, посилаючись на необхідність гуманізації та гуманітаризації освіти, зміщує акцент професій-

ної підготовки музиканта на творчий розвиток особистості, обґрунтовуючи це можливостями творчого потенціалу самого музичного мистецтва. Однак, на нашу думку, творчий розвиток особистості, у тому числі й у мистецтві, можливий лише в процесі оволодіння базовими знаннями, професійними вміннями й навичками, що й створює об'єктивні умови для подальшого розвитку та самовдосконалення, розкриття повною мірою творчого потенціалу особистості. Перебільшення, а інколи й абсолютизація значення впливу мистецтва як самодостатнього для професійного становлення та розвитку творчої особистості, веде, на нашу думку, до поверхового розуміння мистецтва в цілому й, зокрема, музики, а в музично-виконавській підготовці – до відсутності будь-якої системності у формуванні професійних якостей музиканта-виконавця.

Практика музично-виконавської підготовки переважно зосереджена на навчанні гри на музичному інструменті, прагненні до найбільш точного відтворення нотного тексту, досконалого технічного виконання тощо. Передбачається, що в процесі вивчення творів та оволодіння грою на музичному інструменті в майбутнього виконавця поступово формуються відповідні професійні знання, уміння та навички, відбувається художньо-творчий розвиток музиканта. Однак при такому підході предметом засвоєння виступає музичний твір та техніка володіння інструментом. Залежність успішності формування музиканта-виконавця, по суті, знаходиться в площині кількості та різноманіття за жанровими та стильовими ознаками вивчених музичних творів, гам та технічних вправ, а також можливостей впливу самого музичного мистецтва на художньо-творчий розвиток особистості.

Як показують дослідження, при таких підходах у процесі музично-виконавської підготовки спеціальні знання, уміння та навички формуються опосередковано-побіжно, а художньо-творчий розвиток відбувається під час накопичення музично-виконавського досвіду спонтанно й непередбачувано, що не забезпечує необхідної якості професійної підготовки.

У цьому зв'язку Г.Ципін зауважує: "Є суттєва різниця: вчити молодого піаніста (скрипаля, альтиста, духовика, баяніста й т.д.) грати на музичному інструменті, виконувати ті чи інші твори – і давати йому вміння та навички, необхідні для успішного розучування тих же творів, роботи над ними. По суті це різні напрямки у викладацькій діяльності, хоча вони, звичайно, постійно можуть стикатись,

пересікатись, модулювати одне в одне". І далі: "більшість викладачів-практиків (...) зосереджуються на першому (виконанні музики), забуваючи про друге – або ще гірше, не вміючи бути корисним учневі в цьому відношенні" [1, 155–156].

На нашу думку, вирішення проблеми ефективності музично-виконавської підготовки лежить у площині перегляду змісту та системи забезпечення базовими знаннями, способів формування професійних умінь та навичок, необхідних та достатніх для самостійної продуктивної роботи з музичними творами, що могло б слугувати основою для подальшого самовдосконалення та професійного становлення музиканта-виконавця. Ідеться, насамперед, про цілеспрямоване формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки музично-виконавського інтерпретаційного процесу та забезпечення художньо та дидактично доцільними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної самостійної роботи з музичними творами.

Виходячи з логіки інтерпретаційного музично-виконавського процесу, основними його структурними елементами є осягнення художньо-змістової сутності музичного твору та виконавське втілення його результату. Відповідно, навчання музиканта-виконавця має базуватися на цілеспрямованому формуванні специфічного музично-виконавського способу діяльності, зорієнтованого на усвідомлену роботу з музичними творами, на відміну від традиційного навчання гри на інструменті, а предметом навчання мають стати специфічні прийоми осягнення музичного твору та музично-виконавського втілення. Розглянемо більш детально основні види діяльності цілісного музично-виконавського процесу та узагальнені прийоми, які мають бути сформовані.

Діяльність осягнення. Метою осягнення музичного твору в структурі музично-виконавського інтерпретаційного процесу є розуміння його художньо-змістовної сутності. Функція осягнення полягає в проникненні виконавця в художню сутність музичного твору та створенні ідеального уявлення у свідомості виконавця. "Не можна стати хорошим рапсодом, не заглибившись у те, що говорить поет, рапсод повинен стати для слухача інтерпретатором задуму поета, а подолати це тому, хто не знає, що говорить поет, неможливо", – зазначав Платон [2, 133].

Як показують дослідження, найбільш ефективним узагальненим прийомом осягнення художньо-змістової сутності музичних творів

виступає художньо-смысловий аналіз. Особливість художньо-смыслового аналізу полягає в тому, що він впливає із закономірностей безпосереднього сприймання, збігається з його внутрішніми процесами та механізмами; зорієнтований на художнє осягнення, а за умови використання відповідної методики може бути сформований як спосіб художньо-інтерпретаційної діяльності. Це дає підстави розглядати художньо-смысловий аналіз як основний метод осягнення художньо-змістової сутності музичних творів, а в навчальному процесі як предмет цілеспрямованого формування.

Основними діями осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів, які становлять собою основний зміст художньо-смыслового аналізу та реалізуються в ньому, є: а) розпізнавання художньо-смыслових елементів та розвитку змістових процесів у творі; б) осмислення їх узагальнених та контекстних значень. Дія розпізнавання в процесі осягнення музичного твору полягає у виділенні за певними ознаками художньо-інформативних елементів та порівняння їх із еталонними значеннями, що зберігаються в довготривалій пам'яті, актуалізації їх первинних узагальнених значень. Дія осмислення полягає в конкретизації узагальнених значень художньо-смыслових елементів у контексті художньої цілісності музичного твору. Реалізуються дії в процесі художньо-смыслового аналізу на сенсорному, емоційному та логічному рівнях.

На кожному з рівнів дії розпізнавання та осмислення мають певні особливості реалізації. Якщо на першому (сенсорному) рівні переважають конкретно-чуттєві реакції й розпізнаються характеристичні елементи, то на другому (емоційно-образному) – характеристичні елементи осмислюються й усвідомлюються в контекстних значеннях, формуються образні уявлення. На третьому рівні (логіко-драматургічному) усвідомлюється логіка та динаміка розвитку змістових процесів. У такий спосіб охоплюється твір у художній цілісності з усвідомленням його складових компонентів.

Основним прийомом музично-виконавського втілення є звукова матеріалізація ідеального уявлення, що виникає під час осягнення. Основними діями музично-виконавського втілення є відбір художньо доцільних засобів виконавської виразності; пошук способів технічно доведеного втілення; контроль за відповідністю засобів виконавської виразності художній доцільності та за ступенем досконалості втілення.

Сутність проблеми в забезпеченні студентів необхідними знаннями в процесі музично-виконавської підготовки полягає в тому,

що, з одного боку, існує об'єктивна необхідність у володінні різноманітними й багатобічними знаннями, із іншого – своєчасність забезпечення ними студентів.

Так, професійне виконання навіть найпростіших творів вимагає володіння широким комплексом історичних, художніх естетичних знань, і знань специфічно виконавських тощо. За якісним складом та обсягом, чим ширшими та різноманітнішими будуть знання, тим глибшою і яскравішою буде інтерпретація.

Безумовно, що певні знання студенти отримують у процесі засвоєння спеціальних дисциплін музично-історичного, музично-теоретичного, художньо-естетичного циклів тощо. І прийнято вважати, що комплекс музично-історичних та музично-теоретичних дисциплін забезпечує здатність повноцінно осмислити виконавцем музичні твори, а музично-виконавська підготовка забезпечує безпосередньо формування виконавських умінь та навичок. Однак, як показують дослідження, кожна з дисциплін, що вивчається студентами, має свою специфічну, чітко визначену мету, предмет вивчення, логіку та структуру побудови, спрямування на сферу застосування та вирішення визначеного предметом вивчення дисципліни кола завдань. Відповідно, знання, які отримують студенти, по-перше, скориговані за змістом та структурою щодо мети та логіки предмета вивчення кожної з дисциплін; по-друге, спрямовані на визначену предметом вивчення дисципліни сферу їх застосування та вирішення кола завдань; по-третє, розосереджені по різних дисциплінах як за змістом, так і в часовому проміжку.

Вважаємо, що навчальна інформація повинна бути предметно спрямованою, тому зміст знань має визначатися самим предметом спрямування діяльності. Оскільки предметом художньої музично-виконавської інтерпретації виступає художньо-змістова сутність музичного твору, а предметом спрямування діяльності є його інтерпретація, то навчальна інформація повинна бути зорієнтована й виступати як необхідна та достатня для художньої інтерпретації художнього змісту музичного твору.

Критерій необхідності й достатності інформативного забезпечення досить добре розроблений у кібернетиці та теорії управління й знайшов широке застосування в педагогіці. Згідно із цим критерієм необхідність інформації визначається обсягом інформації, відсутність якої не дає можливості виконувати дії, а її достатність – цільовою підпорядкованістю. Виділення критерію необхідності й достатності

є дуже важливим, оскільки він дає можливість визначення як мінімуму інформації, так і обмежує її надмірність. Як відомо, недостатність інформації унеможливорює виконання дій у силу неповноти, разом із тим її надмірність на етапі формування вміння ускладнює цей процес, створюючи ситуацію інформативного перенавантаження, у результаті чого увага розсіюється на другорядні елементи, особливості, виключення тощо. Тому інформація повинна бути предметно спрямованою, а зміст знань – визначатись предметом спрямування діяльності.

Таким чином, доходимо висновку, що сутність проблеми сучасної музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей полягає в зорієнтованості навчання переважно на опануванні техніки володіння інструментом та опосередкованому художньо-творчому розвитку музиканта, що часто дає непередбачувані результати, натомість цілеспрямованого формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки інтерпретаційних процесів, та забезпечення художньо та дидактично доцільними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної, самостійної та творчої музично-виконавської діяльності.

Література

1. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – Спб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
2. Платон. Сочинения: в 3 т. – М.: Мысль, 1968. – Т.1. –

УДК 378.147:786.2

НАВЧАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА АКТИВНІСТЬ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ревенчук В. В.

У статті обґрунтовується технологія впровадження методу навчально-виконавської активності у музично-освітню практику, розкривається його сутність та напрямки використання.

Необхідність удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики зумовлює пошук нових технологій організації

навчання. Сучасний студент музичного факультету має не лише володіти фактологічним матеріалом (щодо композиторів, стилевих напрямків, виконавських прийомів тощо) та застосовувати його в будь-якій ситуації (знайомій, незнайомій), але й повинен уміти вчитись.

Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача зі студентом [2, с. 11].

Історія фортепіанної педагогіки вказує на існування різних підходів до навчання гри на фортепіано. Це так звані *технічний* (А.Герц, Ф.Калькбреннер, М.Курбатов, Ф.Штейнгаузен), *психотехнічний* (М.Березовський, Ф.Бузоні, Й.Гофман, В.Бардас), *слуховий* (англійський педагог Т.Маттей, німецькі педагоги-музиканти Б.Ціглер, Ф.Шмідт-Марітц, Ф.Лебенштейн, К.Мартінсен, угорська піаністка М.Варро) напрями. Очевидна їх односторонність та неврахування всіх аспектів інструментально-виконавського розвитку учня. Педагогічний досвід таких визначних музикантів-піаністів ХХ століття, як Л.Барренбойм, Ф.Блуменфельд, О.Гольденвейзер, К.Ігумнов, Г.Коган, Л.Мільштейн, Л.Ніколаєв, Г.Нейгауз, знайшов відображення у *цілісній системі* виховання музиканта-виконавця. Вони підкреслювали велику роль індивідуального підходу до учнів, розвитку їх музичних здібностей, піаністичних умінь, творчих якостей тощо [1, с. 8–19]. Однак проблеми організації навчання гри на музичному інструменті вони розкривають переважно з позицій удосконалення виконавської майстерності.

Сучасна музично-педагогічна наука актуалізує значущість активізації навчально-виховного процесу у вузі. Аналіз досвіду організації музично-освітнього процесу виявив, що якість інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від ефективності навчальної взаємодії, яка є складним багатоаспектним процесом. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні ідеї О.Рудницької, яка, піднімаючи питання інновацій у системі мистецької освіти, розглядає *педагогічну* взаємодію як спільну функціонально-рольову діяльність педагога та учня, побудовану на основі партнерства й співпраці, спрямовану

на становлення учня як *активного суб'єкта* навчально-виховного процесу [3, с. 81].

Метою нашої статті є обґрунтування технології впровадження методу *навчально-виконавської активності* у процес навчання гри на фортепіано, розкриття його сутності та напрямків використання в музично-освітній практиці.

Усталені методи навчання гри на музичному інструменті спрямовані на розвиток музичних здібностей, практичних рухово-моторних умінь, навичок читання нот з листа тощо. Вони виступають одночасно методами навчання і методами учіння. Така функціональна двобічність вказує на те, що їх *ефективність* визначається не сумою знань, яка передається, сприймається і запам'ятовується, а творчою *активністю* викладача та студента, від якої залежить функціонування навчальної діяльності, відношення до неї, її продуктивність та самоорганізація.

Методи активізації навчання спрямовані передусім на розвиток творчого мислення, оптимізацію самостійної навчально-пізнавальної та виконавсько-пошукової діяльності, формування творчих навичок та вмінь індивідуально-своєрідної інтерпретації музичних творів. Оскільки навчально-виконавська діяльність передбачає активність викладача й студента, то, на нашу думку, *метод навчально-виконавської активності* виступає інтегруючим методом навчання, спрямованим на розкриття сутності музично-виконавського мистецтва. Педагогічне розуміння цього методу полягає у спрямуванні студента на оволодіння *способами активності*, а його педагогічне забезпечення – у передачі студентам *досвіду* осягнення і виконання музичних творів, вивчення яких передбачає емоційно-вольову, інтелектуально-креативну, музично-технологічну, операційно-моторну активність.

Способи емоційно-вольової активності відображають досвід оволодіння музичним твором, в якому визначальне місце посідає емоційність, переживання, смаки, цілеспрямованість, самовиявлення; способи інтелектуально-креативної активності – досвід оволодіння музичним твором, в якому визначальне місце посідає осмислення, аналіз-інтерпретація, узагальнення; способи музично-технологічної активності – досвід оволодіння музичним твором, в якому визначальне місце посідає метро-ритмічна точність, активне вслуховування, багатство уявлень, пошук варіанту виконавської інтерпретації; способи операційно-моторної активності – досвід оволодіння

музичним твором, в якому визначальне місце посідає організація виконавських рухів.

Виокремлення означених аспектів активності у процесі навчально-виконавської діяльності є умовним. Воно відкриває перспективи цілеспрямованого педагогічного керування процесом розвитку навчальної взаємодії, вимагає комплексного підходу до організації навчання.

Так, *інтелектуально-креативна активність* забезпечується прийомами зіставлення, порівняння виконавських інтерпретацій; аналізу виражальних засобів, логіко-конструктивної організації композиторського письма; пояснення, узагальнення стилевих особливостей творів; словесної характеристики художньо-образного змісту музичного твору (вербалізації образу); залучення до мисленнєво-слухового виконання твору (робота з нотами без фортепіано); свідомої концентрації уваги на змістовно-сміслових центрах музичного твору; самодослідження, самоконтролю; евристичними, пошуково-дослідницькими, проблемно-пошуковими (від варіантної інтерпретації з використанням прийому художнього перебільшення до віднайдення кінцевого варіанту) методами. *Музично-технологічна активність* формується шляхом інтенсивного вслуховування, концентрації уваги; підкреслено-виразного інструментального інтонування, вокалізації мелодії з одночасним слуханням-переживанням напруженості мелодичних інтервалів, деталізації, беззвучної гри на фортепіано ("про себе"); окреслення ритмо-схем, усвідомлення метро-ритмічної організації музики; вдумливого запам'ятовування, виділення смислово-опорних пунктів. *Емоційно-вольова активність* забезпечується прийомами зараження емоційним змістом музичного твору; показу зразку або негативних рис виконання, порівняння; пластичного інтонування, складання емоційних партитур; заохочення репертуаром; мімічним методом; а *операційно-моторна* – шляхом економності рухів; вивільнення апарату; відповідності "штрих – виконавський прийом"; пальцевого відчуття фактури; м'язового відчуття інтервалу; "повільно і міцно"; "повільно і підкреслено виразно" тощо.

Сучасна музикознавча наука стверджує, що музична діяльність є творчим за характером процесом поглиблення суб'єктом свого розуміння музичного мистецтва в результаті постійного осмислення музичних творів, які є втіленням думок, переживань композитора

(Є.Назайкінський). У фортепіанному класі початок вивчення інструментального твору є початком творчості. Реально закодований у нотному запису художній образ твору повинен бути декодованим уявою того, хто спілкується з даним твором. Послідовність етапів вивчення музичного твору є своєрідною орієнтацією в проблемно-пізнавальній ситуації, у ході якої за допомогою певної послідовності постановки завдань та знаходження способів їх вирішення студент під керівництвом викладача здійснює пошук невідомого. Відбувається процес перетворення предмета навчальної взаємодії (музичного твору) зі свого матеріального статусу (нотний запис) в ідеальний, наданий нам в уяві, думках, музичному мисленні тощо.

Осягнення музичного твору, його суб'єктивне відтворення, здатність до самооцінювання власного виконання потребує активності й самостійності. Поняття *активність* означає енергійність включення в діяльність, а *самостійність* – здатність без сторонньої допомоги приймати рішення, діяти. Самостійність пов'язана з рефлексивно-аналітичним підходом до навчальної діяльності, що передбачає використання на власний розсуд способів оперування матеріалом; включення у стан пошуку нових знань, необхідних для змістовної інтерпретації; ретроспективно-аналітичне оцінювання рівня власного художньо-творчого розвитку, особистісного ставлення до виконуваного твору.

З метою орієнтування студента у вимогах до інструментально-виконавської діяльності робота у класі музичного інструменту повинна спрямовуватися на усвідомлення сутності виразного виконання музичного твору, конкретизацію практично-виконавських умінь, необхідних для оволодіння ним. Відтак студентам пропонується виконання дидактичних завдань, які пов'язуються з розумінням того, за допомогою яких засобів музичної виразності композитор створює музичний твір, та які виконавські засоби й прийоми допомагають його виразно виконати. Наприклад:

³⁵₁₇ Проаналізуйте засоби музичної виразності та виконавські засоби у кожному музичному творі, над яким Ви працюєте;

³⁵₁₇ Визначте послідовність структурних одиниць кожного музичного твору, над яким Ви працюєте (частина, фраза, період, форма, мотив, речення, розділ) тощо.

Необхідність розвитку *активності* студента в художньо-пізнавальній діяльності зумовлює використання методів *діалогічної* взаємодії, що спрямовує навчальний процес на особистісно-рівноправні стосунки між викладачем та студентом. Залежно від включення учасників у спілкування, використовуються екстернальні та інтернальні методи діалогічної взаємодії. Екстернальні методи забезпечують організацію діалогічної взаємодії і ґрунтуються, головним чином, на пізнавальній активності репродуктивного характеру. В умовах навчання гри на фортепіано активно-усвідомлене (а не пасивно-несвідоме) відтворення теоретичного матеріалу, нотного тексту, незважаючи на репродуктивний характер, виступає засобом активізації діяльності. Активність і свідомість є показниками розуміння способів діяльності. Інтернальні (інтерактивні) методи ґрунтуються на ситуаціях, які спонукають студентів виявляти пізнавально-творчу активність і самостійність. Їх впровадження в навчальну практику відбувається за допомогою тренінгових занять, ігрових, інформаційних проектів.

Так, інформаційні проекти передбачають збір інформації, ознайомлення студентів класу з цією інформацією, аналіз та узагальнення фактів. У процесі їх виконання студенти набувають самостійності, досвіду комунікації, що є істотним моментом у вихованні майбутнього вчителя музики. Особливо ефективним виявляється використання інформаційних проектів у процесі колективного обговорення студентами класу питань, пов'язаних з підготовкою до колоквіуму, вивчення студентами одного курсу музичних творів певного стилісового напрямку, якогось композитора (Інвенції Й.Баха, Пісні без слів Ф.Мендельсона, Джазові етюди М.Дворжака тощо). Впровадження ігрових проектів (коли студенти обирають певні дидактичні ролі, імітують навчальні ситуації, ділові стосунки) відбувається у формі відкритих концертів шкільного репертуару (другий, третій курс), що сприяє формуванню в них уявлень про майбутню професійну діяльність.

Діалогічна форма занять спонукає до виявлення активності, стимулює пізнавальний інтерес, розвиває самостійність, уміння застосовувати набуті знання, а відтак сприяє інтелектуально-креативному розвитку студента, набуттю досвіду комунікації, виступає чинником оптимізації навчальної взаємодії.

Процес оволодіння студентом музичним твором вимагає набуття ним навичок диференціації фактури. Їх формуванню сприяє скрупulousна робота над голосоведінням, тембральним забарвленням голосів у музичних творах поліфонічного складу. Гомофонно-гармонічна фактура вимагає різного тактильного відчуття вертикального зрізу музичної тканини, а відтак різної спеціалізації рук піаніста.

Набуття означених практичних умінь має пов'язуватися з усвідомленням найсуттєвіших ознак поліфонічної, гомофонно-гармонічної фактури, а відтак з активізацією слухової уваги студента у процесі гри (метод інтенсивного вслуховування), конкретизацією його тактильного відчуття фортепіанної клавіатури. Це зумовлює виконання наступних завдань: взяття звуку (ніжно, протяжно, сухо, прозоро, проникливо, різко, в'яло, активно); виконання музичної фрази (структурно-логічно, виразно, переконливо); виділення змістовно-сміслових центрів (кульмінацій) музичного твору; поєднання смислового та динамічного аспектів виконання.

Методичні знахідки слід спрямовувати на вироблення просторової точності пальцевого апарату, ясності внутрішньо-слухових уявлень щодо якості звуку. Відповідно до цього, методичні прийоми полягають у налагодженні доцільних ігрових рухів, поєднанні економності рухів пальців з активністю пальцевих м'язів (нічого зайвого!), активним слуховим контролем, темпо-ритмічною організованістю; навчанні студентів методично вірним прийомам роботи над музичним твором – повільно та активно, повільно та виразно; концентрації уваги студента на якості звукового потоку (гра м'яким, співучим, глибоким звуком) та способах звуковидобування ("ресорність" кисті, зібраність пальців) тощо.

Оскільки визначення власної виконавської концепції та її втілення за своєю суттю є потенційно багатоваріантним процесом, то суб'єктивність виконання музичного твору передбачає індивідуальність інтерпретації. Постійне спрямування студента на знаходження у багатоваріантному свого *індивідуального* повинно ставати спонукою для вироблення власного плану виконавської інтерпретації. Повага до неповторності й самоцінності результатів пізнавально-творчої діяльності студента, до виявів самостійності у власних музичних знахідках, емпатійність, тактовність, м'яке спрямування до існуючих істинних традицій, спільний пошук виконавської інтер-

претації – все це буде підводити студента до правильного "бачення" музичного твору та його змістовної інтерпретації.

Розвитку інтерпретаційних умінь студентів сприяє активізація рефлексивного потенціалу. Оскільки навчально-виконавська діяльність студентів здебільшого має самостійний характер, їх увагу слід спрямовувати на формування навичок самоаналізу власного виконання: рефлексивного оцінювання якості гри, виконання домашнього завдання, ступеня диференціації фактури, міри готовності навчальної програми до заліку тощо. Рефлексивна спрямованість навчання зумовлює виконання таких дидактичних завдань: самостійне знаходження та аналіз виконавських труднощів (що заважає виконати пасаж? Які проблеми виникли про виконанні домашнього завдання?);

знаходження спільного (наприклад, порівняння фактури Інвенції Й.С.Баха, яка виконувалась раніше, з Прелюдією та фугою Д.Шостаковича, яка виконується зараз);

знаходження спільного у відмінному (наприклад, визначення типу фактури у зразках доби класицизму та романтизму);

виявлення типового у більшому або меншому колі музичних явищ (наприклад, порівняння класичного типу письма у сонатах Й.Гайдна і В.Моцарта);

виявлення відмінного у більшому або меншому колі музичних явищ (наприклад, порівняння, співставлення жанрово-інтонаційних комплексів, ігрових прийомів у творах Ф.Мендельсона, В.Подвали) тощо.

Виконання цих завдань розвиває у студентів уміння самоаналізу, самооцінювання, а відтак приводить до формування самосвідомості у процесі пошуку варіанту виконавської інтерпретації.

Отже, *навчально-виконавська активність* є інтегруючим методом навчання гри на фортепіано, який спрямовує навчально-виховний процес на виявлення інтелектуально-креативної, емоційно-вольової, музично-технологічної, операційно-моторної активності. Впровадження означеного методу в музично-освітню практику сприяє підвищенню ефективності навчальної взаємодії викладача та студента, а відтак дає підставу рекомендувати його для широкого використання в практиці професійної підготовки студентів.

Література

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М. : Музыка, 1974. – 287 с.

2. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.

3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 2005. – 360 с.
УДК 378.016:781.62

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Спіліоті О. В.

У статті обґрунтовуються критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. За їх показниками можна об'єктивно діагностувати ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення студентів у процесі фахової підготовки.

Формування особистості майбутнього вчителя музики, його світогляду, розвиток професійних якостей здійснюється у процесі досягнення музичного мистецтва, яке здатне послідовно та ефективно вводити людину у художньо-естетичну сферу культури. Процес сприймання і пізнання музичного мистецтва вимагає сформованого музично-інтонаційного мислення.

Учені трактують мистецтво як мислення в образах, у процесі якого вирішальну роль відіграє *ставлення* суб'єкта до реальної дійсності. Відтак, специфіка *музично-інтонаційного мислення* полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні дійсності, у її пізнанні та перетворенні завдяки музично-звуковим образам, що виражаються в *інтонаціях*.

Музична інтонація складає суть музичної виразності, розкриває природу і специфіку музики як виду мистецтв. Вона розглядається як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Усвідомлення сутності *музичної інтонації* стане для майбутнього вчителя музики ключем до досягнення стилю,

жанру та музичної мови, які відображають музично-інтонаційне мислення композитора.

Сьогодні стає актуальною проблема розробки ефективної методики формування музично-інтонаційного мислення, яка б змогла застосовуватися у процесі музично-теоретичної та виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Теоретичний аналіз сутності музично-інтонаційного мислення, його складових компонентів дозволяє визначити критерії сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*. Кожен із означених критеріїв включає показники, згідно яких можна об'єктивно діагностувати ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення студентів.

Будь-яка сфера діяльності потребує відповідної мотивації. Виходячи з цього, ми, насамперед, виокремлюємо *мотиваційний критерій* сформованості музично-інтонаційного мислення, спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють мисленнєву діяльність, активізують музичне мислення. У музичній педагогіці однією зі спонук музично-інтонаційного мислення вважають *інтерес до музичної діяльності*.

У психологічній літературі *інтерес* визначається як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість. Інтерес виникає тоді, коли його об'єкт (у даному випадку – музичне мистецтво) викликає емоційний відгук. Інтерес включає емоційний та раціональний компоненти, співвідношення яких дає можливість виокремити безпосередні та опосередковані інтереси. Безпосередні інтереси пов'язані з емоційною привабливістю діяльності, спрямованої на відповідний об'єкт, опосередковані інтереси (в них переважає компонент розуму) – з результатами діяльності.

Інтерес характеризується також *широтою, глибиною та стійкістю*. *Широта інтересів* визначається кількістю об'єктів, сфер дійсності. Цей інтерес має для особистості стійку значущість. Але розпорошеність інтересів, у поєднанні з їх поверховністю, свідчить про негативну рису особистості. Отже, широта інтересу є необхідною, але недостатньою умовою розвитку особистості.

Глибина інтересів означає ступінь проникнення особистості у зміст твору мистецтва, що пізнається. Слід звернути увагу на те, що за певних умов відсутність кореляції між глибиною та широтою

інтересів може привести до дилетантства, коли людина має уявлення про все потрошку.

Стійкими інтересами є ті, які найповніше відповідають основним потребам особистості, а тому стають істотними рисами її психологічного складу. Стійкість виражається у тривалості збереження відносної інтенсивності інтересу.

Зазначимо, що широта, стійкість та глибина інтересів певною мірою віддзеркалюють напрям розвитку музичних здібностей особистості. Відтак, стійкий інтерес до музики, що виявляється в постійній увазі до неї, свідчить про наявність у людини музичних здібностей [6, с. 391].

Від характеристик інтересів, їх глибини, широти і стійкості залежить особистісне ставлення людини до художнього твору. Відомо, що мистецьке ставлення не розвивається поза багатогранністю художніх поглядів, поза вільним виявом оцінного ставлення. У цьому зв'язку Г.Падалка підкреслює, що "мистецькі цінності мають багатогранну природу, і це створює підстави для виявлення різних думок, але таких, які можуть претендувати на об'єктивний зміст" [3, с. 49].

Важливим показником мотиваційного критерію є потреба особистості у *самореалізації в музично-творчій діяльності*. Відомо, що людина, яка виявляє постійний інтерес до творчості, володіє вмінням реалізувати свої творчі можливості, успішно адаптується до змін життєвих умов. Творчість приводить до виникнення нового, новаторського продукту, вона є важливою якістю, необхідною для повноцінної творчої самореалізації. Творчий процес для студента є важливою складовою особистого та професійного зростання як фахівця.

Відомо, що повноцінне розкриття здібностей людини можливе лише у процесі суспільної діяльності. Діяльність особистості стає самодіяльністю, а реалізація її у діяльності набуває характеру самореалізації. На думку З.Фрейда, самореалізація локалізується у безсвідомому людської психіки та виявляється у прагненні до насолоди, що людині властиво від народження. Цій інстинктивній потребі у самореалізації протистоять імперативні вимоги культури, які нав'язує суспільство (норми, традиції, правила, закони тощо), функція якої полягає у цензурі за безсвідомим, у зниженні інстинкту потреб [6, с. 82].

Потреба в самореалізації, по Е.Фромму, є екзистенціальна потреба – психічний стан, вічне і незмінне у своїй основі. Вчений зазна-

чав, що людина відрізняється від тварини тим, що вона прагне пізнати смисл життя і сутність свого "Я". Відтак, у процесі самореалізації особистості посилюється та стає більш стійкою її творча діяльність у загальній системі мотивації власного розвитку [4, с. 391].

Активний інтерес до музичної діяльності, прагнення до самореалізації, цілеспрямованість обов'язково приводять до високого результату у творчому процесі. Цей позитивний фактор приносить задоволення та відіграє роль спонуки до музично-творчої діяльності. Відтак, *отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності*, замикає коло спонук та набуває перманентного значення.

Отже, досліджуючи мотиваційний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення, нами було визначено такі характерні показники: *інтерес до музичної діяльності, потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності, ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності*.

Наступним критерієм сформованості музично-інтонаційного мислення є *когнітивний*, який свідчить про ступінь теоретичної обізнаності людини. Музично-інтонаційне мислення можливе за наявності у студентів життєвого та музичного досвіду, знань про музичний твір, обсягу музично-теоретичної інформації.

Системність музичних знань у процесі фахової підготовки повинна розглядатися як процес оволодіння теорією, об'єднання її елементів у певну структуру. Одна із найбільших проблем музичного навчання полягає в тому, що велика кількість інформації, яку засвоює студент у процесі навчання, розрізнена у пам'яті, оскільки інформація накопичується без зв'язку з іншими знаннями, безсистемно. О.Ростовський зазначає, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Найважливішим для майбутнього вчителя є не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі [7].

Глибина знань утворюється шляхом установлення зв'язків не тільки всередині певного предмету, але й між предметами. Тому, на думку О. Щолокової, необхідно використовувати міжпредметні зв'язки, які включають:

- постановку теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними завданнями різних предметів;

- визначення спільних методів викладання та їх впровадження у фахову підготовку;
- зближення навчального матеріалу різних дисциплін;
- створення ситуацій емоційно-асоціативного збагачення і їх використання у навчанні [9, с. 129].

Ступінь теоретичної обізнаності залежать від особистих здібностей студента, властивостей психіки та попередньої музично-теоретичної підготовки. Особливу роль у процесі засвоювання музично-теоретичної інформації відіграє інтелектуальна сфера людини. Інтелект пов'язує із відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно розв'язувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем. Ці здатності зумовлені функціями мислення, а саме: стійкою увагою, оперативною пам'яттю, сприйманням, уявою, інтуїцією, пізнанням нового й реалізацією його результатів.

У процесі накопичення музично-теоретичних знань майбутній вчитель повинен усвідомлювати їх значущість та вміти застосувати їх у практичній діяльності. У практиці музичного навчання часто спостерігаються випадки, коли викладачі, даючи значний обсяг теоретичної інформації, не приділяють достатньої уваги практичному аспекту. І навпаки, викладачі інструментально-виконавських дисциплін у процесі тлумачення твору не аргументують свої судження загальними музично-теоретичними положеннями. Також помилковим поглядом є пов'язування ерудованості студента з практичною діяльністю. Не завжди достатній обсяг музично-теоретичних знань може дати високий результат у виконавстві. Дана проблематика полягає у правильному доборі необхідної теоретичної інформації для вирішення поставлених завдань у практичній діяльності. Відтак, ступінь здатності застосовувати набуті знання у практичній діяльності визначається умінням правильно добирати ту інформацію, якої потребує певна дія.

Отже, когнітивний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення характеризується такими показниками: *грунтовність і гнучкість знань, системність знань, розуміння практичної значущості знань.*

Наступним критерієм сформованості музично-інтонаційного мислення є ***емоційно-аналітичний.***

Емоційна форма, в якій домінують емоції, близька загальній естетичній формі сприймання. Інтелектуальна форма сприймання властива професійній інтерпретаторській та музикознавчій діяльності. Від пріоритетності емоціональної та інтелектуальної особливості людини залежить ступінь активності сприймання музики.

Відомо, що музичне сприймання має складну структуру та характеризується певними властивостями (емоційністю, образністю, цілісністю, усвідомленістю, асоціативністю, вибірковістю). Людина сприймає музику цілісно, але це здійснюється на базі виокремлення окремих виразних елементів музичної мови: мелодії, гармонії, ритму, тембру тощо. Н. Ветлугіна підкреслювала, що цілісність сприймання знаходиться у нерозривному зв'язку з його диференціацією. Будь-який зміст виражається специфічними музичними засобами, тому для його розуміння необхідно мати уявлення про виразне значення цих засобів, смисл музичних категорій [9, с. 62]. Отже, уміння виокремлювати засоби музичної виразності у процесі музичного сприймання, відповідно, формує у студента *здатність до диференціації звукового потоку, яка залежить від уміння аналізувати на слух ці засоби*. Цей процес здійснюється за наявності асоціативних можливостей особистості, музичних здібностей (музичний слух, чуття ритму, чуття ладу тощо) та *обсягу музично-інтонаційного тезаурусу*.

Існують найрізноманітніші види асоціацій: емоційні, предметні, предметно-емоційні, зорові. У людей, які належать до однієї нації, вікової групи, професії, формуються подібні за змістом асоціативні зв'язки, які потім перетворюються у стійкі асоціативні фонди. Відтак, від закладених у свідомості людини фондів музичних асоціацій залежить глибина музичного сприймання.

Різновидом асоціацій у музиці є музичні інтонації. Тому від асоціативного мислення, його мобільності залежить процес накопичення *музично-інтонаційного тезаурусу та його обсяг*. Б.Асаф'єв зазначав у цьому зв'язку: "Музикант-спеціаліст та пересічний слухач відрізняється один від одного тільки у тому відношенні, що в першого у свідомості більший запас готових, систематизованих звуковідношень, тоді як у звичайного слухача їх менше, і він частіше задовольняється тільки відомими слуховими навичками та упізнаванням окремих моментів, а не загальними функціональними їх зв'язками" [1, с. 33].

Обсяг музично-інтонаційного тезаурусу залежить від музичної пам'яті, яка визначає інтонаційний фонд, на основі якого здійснюється осмислення інтонаційних моделей. Музична пам'ять детермінує процес накопичення в свідомості людини необхідної кількості інтонаційних моделей. Отже, обсяг музично-інтонаційного тезаурусу залежить від таких факторів:

- усвідомлення семантичного значення кожного елементу засобів музичної виразності, за допомогою якого реалізується інтонація;
- формування загального смислового значення інтонаційного комплексу на основі синтезу інформаційного значення окремих елементів;
- закріплення у свідомості структурно-семантичної цілісності у результаті його неодноразового повторення;
- перехід сформованих моделей на рівень підсвідомості [8, с. 66].

Отже, характерними показниками емоційно-аналітичного критерію сформованості музично-інтонаційного мислення постають: *ступінь активності музичного сприймання; здатність до диференціації звукового потоку; обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.*

Процес мислення здійснюється у певній послідовності. Відтак, у структурі мислення виокремлюють такі логічні операції: *порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація.* Кожна з цих операцій виконує певну функцію у процесі пізнання і знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Згідно наявності операційного компоненту у структурі музичного мислення, ми виокремили **операційний критерій**, спрямований на виявлення ступеня оволодіння музично-мисленневими діями. Характерним показником операційного критерію є уміння застосовувати операції.

Музично-жанрова типологія, "як згусток естетичних показників інтонаційності", орієнтує музичну педагогіку на аналіз виразних можливостей жанру, що стає суттєвим компонентом вияву "інтонаційної ідеї" в професійній та народній музиці. Цей фактор потребує у навчальному процесі особливої уваги, оскільки жанрова інтерпретація у виконавстві визначає роль зв'язку виконавця та слухачів, до яких він звертається. Це стає актуальною проблемою

музичної педагогіки, яка дозволяє глибше усвідомити естетичні основи музичної творчості [2, с. 57].

Відтак, характерним показником оперативного критерію стає здатність до *усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів*. Розглядаючи цей показник, звертаємо увагу на такий факт, як засвоєння майбутніми учителями музики жанрово-стильової інформації. Усвідомлення жанрово-стильових особливостей твору залежить від уміння жанрово-стильової атрибутації, яке відіграє роль набуття та формування стильо-слухового досвіду студента.

Усвідомлення музичного жанру та стилю залежить від володіння операційними діями, а саме від виокремлення характерних засобів музичної виразності з потоку музичної інформації: конкретизації, порівняння, класифікації, систематизації тощо. Орієнтиром професійного аналізу музичних жанрів та історичних, національних і композиторських стилів є вміння визначати інтонаційну ідею твору, виокремлювати композиційні прийоми та засоби виразності, їх змістову наповненість, тобто все те, що визначає характерні риси музичної мови.

Здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей твору має бути реалізованою у процесі музичної діяльності. Відтак, необхідно виокремити такий провідний аспект оперативного критерію, як *уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконання і створення музики*.

Процес оперування *жанрово-стильовими інтонаціями*, безумовно, здійснюється завдяки умінням усвідомлювати жанрові та стильові особливості музики, що визначаються єдністю музично-інтонаційної змістовності форми (М.Михайлов). Так, у процесі виконання музиканти-педагоги радять звертати увагу на конкретні, типові виконавські прийоми. Володіння різноманітними виконавськими прийомами надає широкий діапазон можливостей музичного мовлення, свободу реалізації власних думок, що і приводить до вищого етапу творчої діяльності, тобто самостійності.

Отже, досліджуючи операційний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення, нами було визначено такі характерні показники: *уміння застосовувати операції порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації, здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями*.

У низці означених критеріїв сформованості музично-інтонаційного мислення виділимо *креативний*, який зорієнтований на виявлення *здатності до самостійності та творчої ініціативи*. Ініціатива (від лат. *initium* – початок) тлумачиться як перший крок до будь-якої справи, здатність до самостійних активних дій. Самостійність у психолого-педагогічній літературі розглядається як особлива якість особистості, яка характеризується її ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення. Найвищим етапом професійної музичної діяльності (виконавської, композиторської, музикознавчої, музично-педагогічної) є самостійність. Так, серед складових здібностей цієї якості ми виокремлюємо *здатність самостійно музично мислити* (усвідомлене сприймання музики, її осмислення, вміння цілісно аналізувати твір, розкривати музично-образний зміст, виділяти особливості музичної виразності, усвідомлювати типові жанрові, композиторські, стильові інтонації тощо) та *здатність вербалізувати слухові враження та переживання*.

З одного боку, під час висловлювань студент повинен добирати слова, відповідні його враженням, які будуть свідчити про його емоційне сприймання музики. З іншого боку, повинен бути правильно визначений логіко-конструктивний аспект музичного твору. Ця здатність може характеризувати ступінь інтелектуального розвитку особистості.

Музично-творча діяльність (*продуктивна та репродуктивна*) неможлива без *критичного ставлення до неї*. Від самооцінки власних досягнень залежить професійний розвиток студента. У психології *самооцінка* – це цінність, значення якої індивід наділяє собі у цілому та окремим сторонам своєї особистості, діяльності, поведінки. Вона виступає як відносно стійке структурне утворення, як компонент *Я – концепції*, як *самосвідомість*, і як процес самооцінювання. Самооцінка виконує регулятивну функцію, яка впливає на поведінку та розвиток особистості, і характеризується такими параметрами: 1) за рівнем (величиною) – висока, середня, низька; 2) за реалістичністю – адекватна, неадекватна (завищена, занижена); 3) за особливостями будови – конфліктна, неконфліктна; 4) за стійкістю [5, с. 474].

Критичне ставлення до власної творчої діяльності здійснюється на підставі самоконтролю, завдяки якому на всіх етапах творчої діяльності студент коригує її перебіг. Характерними засобами кори-

гування є планування, розучування, виконання (створення музики) і підведення підсумків.

Самоконтроль, самооцінка, коригування впливають на ступінь активності у творчій діяльності. На підставі цього ми виокремлюємо такий показник, як *активна творча діяльність на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь*.

Активність творчої діяльності здійснюється на мотиваційній базі, яка характеризується наявністю інтересу, його стійкості та глибини, мірою усвідомленості. Відтак, інтерес відіграє значну роль у процесі активізації творчої діяльності. Характерними ознаками цього стають: *інтерес до самостійного виконання творів* (особливо це стосується самостійно обраного репертуару в інструментально-виконавському класі); *оригінальність інтерпретації твору* (широта та глибина музично-теоретичних та музично-історичних знань, звернення до звукових записів відомих виконавців, ґрунтовний аналіз виконавських інтерпретацій тощо); *частота прийняття участі у концертних заходах*; *обсяг виконання творчих завдань на заняттях з музично-теоретичних дисциплін*; *інтерес до імпровізації та композиції на професійному рівні*; *організація творчих гуртків, авторських концертів*; *співпраця зі студентами різних спеціальних галузей у творчих заходах* (концерти, спектаклі тощо).

Отже, характерними показниками креативного критерію сформованості музично-інтонаційного мислення є: *вербалізація слухових вражень та переживань, критичне ставлення до власної творчої діяльності, активна творча діяльність на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь*.

На підставі визначених і обґрунтованих критеріїв (об'єктивних ознак) та їх показників здійснюється діагностика стану сформованості музично-інтонаційного мислення у майбутніх учителів музики. Результати вихідних даних студентів, на нашу думку, повинні враховуватися у методиці формування музично-інтонаційного мислення, відповідно, забезпечуючи її системність, універсальність та доступність для впровадження у навчальний процес.

Література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

2. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики / Е. Н. Маркова. – К.: Музична Україна, 1990. – 182 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Психоданаліз і культура: вибр. праці К. Хорні й Е. Фромма. – М.: Юрист, 1995 – 624 с.
5. Психологія: словарь / [под ред. А. Петровского, М. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психологія: підручник / [Ю. Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. / за ред. Ю. Л. Трофімова] – 6-е вид.– К.: Либідь, 2008. – 560 с.
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
8. Чиж Г. Память как компонент системы музыкального мышления / Г. Чиж // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 64 – 68.
9. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К.: ІЗМН, 1996. – 170 с.

УДК 378.147:78

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сливко С. А.

У статті розглядаються методичні засади формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі музично-виконавської підготовки. Розкривається зміст поетапного формування музично-слухової активності у напрямку від мимовільної уваги до орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Музично-слухова активність виступає важливою професійною якістю музиканта-виконавця, що уможливило осмислене музичне сприймання та художньо-довершене виконання музики. У музично-виконавському процесі музично-слухова активність виявляється як усвідомлена зосередженість уваги, що забезпечує виокремлення художньо-сміслових елементів музичного явища, утворення слухової координатії, контроль і корекцію музичного виконання.

Формування музично-слухової активності є необхідною складовою інструментально-виконавської підготовки музиканта. Однак у науково-педагогічних дослідженнях проблема *цілеспрямованого* формування музично-слухової активності не стала предметом спеціального вивчення. У ряді досліджень (Р.Гржибовська, С.Оськіна, О.Карпова, Г.Шахов та ін.) процес формування музично-слухової активності розглядається, здебільшого, як побіжний продукт розвитку виконавських творчих навичок, формування музично-слухових уявлень, активізації слухового самоконтролю тощо.

Наші дослідження показують, що формування музично-слухової активності музиканта-виконавця має бути цілеспрямованим та педагогічно керованим процесом й ґрунтуватися на цілісній методичній системі, що включає ряд доцільних педагогічних методів і прийомів.

Метою даної статті є висвітлення методичних засад цілеспрямованого формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Як показує аналіз наукових досліджень (Б.Асаф'єв, Ф.Блуменфельд, Г.Ципін та ін.), музично-слухова активність у виконавському процесі виявляється на декількох *рівнях слухової уваги*: на рівні мимовільної уваги, довільної та уваги-контролю. Елементарним рівнем вважається рівень *мимовільної уваги*, який відзначається слуховою зосередженістю на другорядних елементах музичного явища, на окремих й часто несуттєвих деталях, що не забезпечує повноцінного художньо-образного сприймання музики. Деяко вищими рівнем є рівень *довільної уваги*, який характеризується слуховою зосередженістю на художньо-значущих елементах музичного твору, на розвитку художньо-змістовних процесів, що виступає передумовою художньо-образного сприймання музики.

Найвищим рівнем музично-слухової активності є рівень *уваги-контролю*, діяльнісно-операційною основою якої є система усвідомлених *орієнтуючо-контролюючих дій*. Орієнтуючо-контролюючі дії охоплюють весь музично-виконавський процес та найбільш повною мірою активізують музичний слух виконавця.

Орієнтуючі дії націлені на розпізнавання та осмислення художньо-сміслових елементів музичного твору як ключових "орієнтирів" для зосередженості слухової уваги, що уможливорює осягнення художньо-образного змісту музики. *Контролюючі дії* націлені на оцінку музично-виконавського процесу й результату, фіксацію та усунення неточностей і помилок, що в результаті гарантує можливість досягнення художньо-досконалого виконавського втілення.

У розробці педагогічних методів та прийомів цілеспрямованого формування музично-слухової активності ми виходили з необхідності формування орієнтуючо-контролюючих дій, які найбільш повною мірою активізують музичний слух виконавця.

Теоретичним підґрунтям розробки методів та прийомів формування музично-слухової активності музиканта-виконавця стала *концепція поетапного формування розумових дій* П.Гальперіна, що отримала широку апробацію в різних напрямках навчання та педагогічній практиці.

Згідно даної концепції, формування будь-якої розумової діяльності здійснюється у декілька етапів – від розгорнутої і зовнішньо-вираженої діяльності до згорнутої внутрішньо-мисленнєвої. Початковий етап передбачає *надання* поопераційного складу дій як розгорнутого способу діяльності з опорою на вербалізацію. Сутність наступного етапу полягає в поступовому й керованому *скороченні* поопераційного складу дій, узагальненні способу діяльності з переведенням у внутрішній план дій. Заключний етап передбачає *адаптацію* сформованого способу діяльності до умов, що змінюються.

Дотримуючись загальної логіки цілеспрямованого формування розумових дій, у процесі формування музично-слухової активності ми виділили три основні *етапи*: перший передбачає *представлення* комплексу орієнтуючо-контролюючих дій у розгорнутому вигляді, другий – кероване *скорочення* компонентно-операційного складу дій; третій – *розширення* сфери застосування сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Використання *педагогічних методів та прийомів* у процесі формування музично-слухової активності знаходиться в прямій залежності від особливостей кожного із вищезазначених етапів.

Як відмічалось раніше, сутність **першого етапу** формування музично-слухової активності музиканта-виконавця полягає в *представленні комплексу орієнтуючо-контролюючих дій* у зовнішньо-вираженому вигляді та наданні навчальної *інформації*, необхідної і достатньої для реалізації виконавських дій.

Найбільш ефективним методом на даному етапі є метод **алгоритмізованих завдань**, що передбачає підбір системи завдань, які вимагають певного алгоритму дій. Алгоритм включає систему орієнтуючо-контролюючих дій, їх компонентно-операційний склад та порядок реалізації в музично-виконавському процесі.

Алгоритмізовані завдання підбираються та компонується у відповідності зі *структурою* музично-виконавського процесу. Це обумовлюється тим, що кожна структурна складова виконавського процесу має конкретну мету, передбачає досягнення певного виконавського результату, що, відповідно, вимагає певного алгоритму музично-виконавських дій.

Згідно бачення ряду науковців (Є.Гуренко, Н.Корихалова, В.Крицький, Г.Ципін та ін.) структура музично-виконавського процесу включає дві основні складові: *художнє осягнення та виконавське втілення*.

Сутність *осягнення* полягає у відборі й осмисленні художньої інформації, закладеної в музичному творі, та створенні ідеального художнього продукту – виконавського задуму.

Осягнення здійснюється не одномоментно, а поетапно: від розпізнання окремих художньо-інформативних елементів до створення цілісного уявлення про твір. Основу осягнення становить розгорнутий *інтонаційно-драматургічний* аналіз музичного твору, що передбачає розпізнання художньо-інтонаційних одиниць, з'ясування їх контекстно-сміслових значень, усвідомлення драматургії змістовних процесів, розуміння художньо-концептуальної цілісності твору.

Для продуктивного перебігу інтонаційно-драматургічного аналізу – як художньо-аналітичного прийому, розкриваються структура й закономірності процесу осягнення, визначаються художньо-сміслові орієнтири, виділяються ключові художньо-виконавські дії та надається їх компонентно-операційний склад. Це виступає передумою

вою трансформації мимовільної слухової уваги, що переважає на стартовому моменті осягнення, в усвідомлену музично-виконавську діяльність, яка зорієнтована на формування художньо-виконавського задуму.

Зважаючи на це, у процесі осягнення *ключовими алгоритмізованими завданнями* є такі, що зорієнтовують на виокремлення художньо-сміслових елементів твору, осмислення їх в узагальнених і контекстних значеннях, створення цілісного художньо-образного уявлення про твір.

Музично-виконавське втілення в структурі виконавського процесу є матеріально-звуковою об'єктивацією ідеального уявлення про твір, яке сформувалося в результаті художнього осягнення.

Як відмічають науковці (Н.Корихалова, В.Крицький, А.Малинковська, О.Островський та ін.), основними компонентами виконавського втілення є відбір засобів музично-виконавської виразності; пошук способів технічно-досконалого втілення; контроль відповідності засобів виконавської виразності художньому задуму.

Відбір засобів виконавської виразності здійснюється виконавцем самостійно, адже засоби музичної виразності, що зафіксовані в нотному тексті, є предметом осягнення, а не втілення. Засоби музичної виразності містять лише деякі, переважно формально-текстові, орієнтири для виконання. Основним орієнтиром для відбору засобів виконавської виразності є художньо-образне уявлення про твір, що склалося у свідомості виконавця.

Зіставлення художнього уявлення про твір з реальним звучанням виступає передумовою осмисленого контролю. Співвіднесення уявного та об'єктивованого виконавського продукту дозволяє контролювати як безпосередній виконавський процес за художніми й технічними параметрами, так і виконавський задум за ступенем повноти осягнення змістовної сутності твору.

Ключовим художньо-аналітичним прийомом процесу виконавського втілення є *контролюючо-коригуючий аналіз*, що передбачає оцінку виконавського втілення за художніми й технічними критеріями; фіксацію та усунення неточностей і помилок; корекцію як безпосереднього виконавського процесу, так і уявного виконавського задуму.

З метою продуктивного перебігу контролюючо-коригуючого аналізу розкривається сутність процесу виконавського втілення, ви-

значаються ключові осередки музично-слухового контролю, надається алгоритм контролюючих дій та їх компонентно-операційний склад.

З огляду на це, в процесі втілення *основні алгоритмізовані завдання* зорієнтовують виконавця на відбір засобів виконавської виразності, пошук технічно-виконавських прийомів виконання та контроль художньої й технічної досконалості музично-виконавського втілення.

Алгоритмізовані завдання, що надаються студентам, фіксуються на *спеціальних картках*. Чітке формулювання завдань, компонування їх у логічній послідовності дозволяє уникати пропусків завдань, їх довільну перестановку та підміну іншими.

Опора на зафіксовані у картках алгоритмізовані завдання значно полегшує та прискорює їх виконання як під керівництвом викладача, так і в процесі самостійного вивчення музичного твору. Це дозволяє студенту осмислено працювати над музичним твором, чітко усвідомлювати мету кожного етапу роботи, планувати музично-виконавські дії та контролювати процес і результат їх реалізації.

На етапі формування комплексу орієнтуючо-контролюючих дій у розгорнутому зовнішньо-вираженому вигляді особливо важливою є *вербалізація*.

Як наголошує ряд дослідників (Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Узнадзе, Н.Тализіна, М.Мікулінська та ін.), вербалізація є своєрідним переведенням внутрішніх переживань, почуттів, думок у зовнішню мову.

Вербалізація у процесі надання *комплексу орієнтуючо-контролюючих дій* у зовнішньо-вираженому вигляді, з одного боку, "виявляє", "виводить назовні" розуміння сутності основних художньо-смыслових елементів, змісту виконавських дій, їх компонентно-операційного складу та логіки реалізації у музично-виконавському процесі. До того ж, вербалізація дає можливість об'єктивувати у зовнішній формі внутрішньо-мисленнєві процеси, озвучити порядок ключових мисленнєвих дій, знайти визначення результату художньо-пізнавальної діяльності.

З іншого боку, вербалізація створює можливість здійснення поточного педагогічного контролю. На відміну від підсумкового контролю, що зорієнтований на оцінювання кінцевих результатів виконавської діяльності, поточний контроль націлений на процесуальний бік формування виконавських дій. Завдяки поточному

контролю педагог оцінює правильність, точність, повноту виконання дій, а також має можливість підкоригувати їх реалізацію та недопустити закріплення помилок у музичному виконанні.

Для продуктивного виконання алгоритмізованих завдань студенти повинні володіти певною *інформацією*.

При наданні студентам інформації важливо враховувати, що вони вже володіють певним обсягом інформації, яку отримали в процесі життєвого, художнього, музично-виконавського досвіду та під час вивчення ряду музично-історичних, теоретичних, музично-виконавських дисциплін. Тому в процесі виконання алгоритмізованих завдань інформація уточнюється, доповнюється, а за необхідності – набувається студентами самостійно.

Навчальна інформація надається студентам не окремим теоретичним блоком, а *по мірі необхідності*, виключно для *продуктивної реалізації музично-виконавських дій*. Оскільки предметом спрямування музично-виконавських дій є музичний твір, а точніше – його художньо-образна структура, зміст навчальної інформації має стосуватися питань осягнення художньо-змістовної сутності твору та об'єктивації результату осягнення в матеріально-звуковій формі. Тому студентам надається інформація щодо структури виконавського процесу, основних видів художньо-інформативних елементів, ключових художньо-сміслових орієнтирів, засобів музично-виконавської виразності, прийомів і способів техніки виконавського втілення.

Надання вищезазначеної інформації має здійснюватися як за критерієм безпосередньої необхідності для реалізації виконавських дій, так і за критерієм *достатності*. Адже недостатність інформації унеможливить виконання дій внаслідок неповноти, а надмірність інформації ускладнює цей процес внаслідок інформативного перевантаження. Тому інформація, що надається студентам у процесі формування розгорнутого способу дій повинна бути, насамперед, предметно спрямованою, тобто визначатися предметом спрямування виконавських дій, а також необхідною й достатньою для засвоєння розгорнутого способу музично-виконавських дій та повноцінного виконання алгоритмізованих завдань.

Відтак, в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу по завершенню *першого етапу* формування музично-слухової активності студенти засвоюють розгорнутий спосіб орієнтуючо-контролюючої діяльності, компонентно-операційний склад дій та порядок

(алгоритм) їх реалізації в усіх складових музично-виконавського процесу.

Сутність **другого етапу** формування музично-слухової активності полягає в поступовому й керованому скороченні розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності та переведенні її у внутрішній план дій.

Як показує аналіз музично-виконавської практики, при некерованому згортанні діяльності часто разом із скороченням операційного складу дій, спонтанно скорочуються і самі дії. Це призводить до пропуску ключових дій, порушення їх логічного перебігу в музично-виконавському процесі, а відтак, до помилок у представленні музично-виконавського результату. Тому закономірно постає питання керованості процесом скорочення операційного складу дій та переведення розгорнутої вербалізованої діяльності у згорнуту внутрішню діяльність та музичне виконання.

Для забезпечення педагогічного керування процесом згортання способу орієнтуючо-контролюючої діяльності, як і на першому етапі формування, доцільно використати метод **алгоритмізованих завдань**. Однак, цей метод має зорієнтовувати студентів не на поопераційне виконання дій, як було на першому етапі, а на *показ результатів* виконуваних дій.

Це досягається завдяки тому, що при складанні алгоритмізованих завдань акцент робиться на реалізації ключових структурних дій, а не їх поопераційного складу. Передбачається, що операційний склад дій переходить у внутрішній план, виконується подумки без значної витрати часу і поступово набуває автоматизованої форми.

Окрім цього, важливим моментом при складанні алгоритмізованих завдань є максимальне *поєднання вербалізації та музичного виконання*. Вербалізація на цьому етапі набуває не розгорнутої форми (пояснення, обґрунтування, доведення тощо), а стислої форми, що виражається у коментуванні виконавських дій та їх результатів. До того ж, звертання до вербалізації-коментування має відбуватися не постійно, а за певної необхідності, коли виникають помилки чи неточності у діях та виконавських результатах.

Такий підхід до складання алгоритмізованих завдань, з одного боку, дозволить вивести з поля свідомості операційний склад дій, а з іншого – вивільнить з-під свідомої фіксації самі структурні дії та зорієнтує на представлення результату виконуваних дій.

Інформативне забезпечення на другому етапі формування зводиться не стільки до надання необхідної навчальної інформації, скільки до її актуалізації. Завдяки цьому здійснюється *поточний педагогічний контроль* процесу реалізації виконавських дій, що дозволяє оцінити результат виконуваних дій, уточнити компонентно-операційний склад дій, відкоригувати послідовність їх перебігу в усіх складових виконавського процесу.

Поточний педагогічний контроль здійснюється під час академічних занять й досягає значної ефективності за умови застосування певних педагогічних прийомів, до яких ми віднесли: прийом "ущільнення часу на реалізацію дій", "вербального озвучення дій", "коментування виконавського результату".

Прийом "ущільнення часу на реалізацію дій" полягає в тому, що викладач обмежує до мінімуму час на виконання орієнтуючо-контролюючих дій. Від студента вимагається показ результату виконуваних дій без помітної витрати на це часу. Оперативність та безпомилковість виконавського результату засвідчують високий рівень сформованості дій.

Прийом "вербального озвучення дій" зводиться до того, що викладач може у будь-який момент запропонувати студенту озвучити дію, яку він щойно виконав. Це надасть можливості "вивести назовні" дії, які були переведені у внутрішній план дій, та дозволить переконатися у тому, що отриманий виконавський результат є не випадковим, а логічним наслідком правильної реалізації дій.

Коли стають очевидними помилки чи неточності у музично-виконавському результаті доцільно звернутися до прийому "коментування виконавського результату". Завдяки даному прийому з'являється можливість фіксації допущених студентом помилок, з'ясування причини їх появи та пошуку способів виправлення.

Таким чином, по завершенню другого етапу формування орієнтуючо-контролюючих дій студенти засвоюють скорочену модель діяльності, здатні до оперативної актуалізації необхідних знань та представлення музично-виконавського результату.

Метою третього етапу формування музично-слухової активності є закріплення сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності, його адаптація до умов, які змінюються, та досягнення вільного й самостійного застосування в музично-виконавському процесі.

Найбільш доцільним методом, що може бути використаний на даному етапі, є метод *навчальних завдань*, який зорієнтований на розширення сфери застосування сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності.

Розширення сфери застосування дій здійснюється у *двох основних напрямках*:

перший – за рахунок *художнього матеріалу* (ускладнення творів за художніми й технічними характеристиками, урізноманітнення за жанровими, стилевими ознаками, художніми напрямками);

другий – за рахунок *зміни умов діяльності* (зміни способів сприймання, варіантності у представленні виконавського результату, з установкою на творче вирішення виконавських завдань).

Для розширення сфери застосування виконавських дій за рахунок *художнього матеріалу* необхідним є збільшення кількості музичних творів, що розглядається. Обсяг художнього матеріалу може бути збільшений за рахунок музичних творів для *ескізного вивчення*. Як відомо, ескізне вивчення творів не потребує гри напам'ять та представлення творів у концертно-завершеному вигляді. Однак продуктивність ескізного вивчення творів обов'язково ґрунтується на засвоєнні студентами структури виконавських дій, їх операційного складу та процесуальної логіки.

Для зміни *умов діяльності* доцільно використати наступні *педагогічні прийоми*: "зміна способів сприймання музичних творів", "творча репрезентація виконавського результату", "актуалізація творчо-виконавських навичок".

Так, прийом "зміна способів сприймання музичних творів" зводиться до того, що педагог пропонує студенту різні форми сприймання, зокрема, на слух, з нот, у поєднанні зорового та слухового сприймання. До того ж доцільно використати різні варіанти сприймання, коли студенти виконують твори один для одного, слухають музику в запису.

Прийом "творча репрезентація виконавського результату" передбачає, що виконавський результат може бути об'єктивований не тільки у виконавській матеріально-звуковій формі, а й у вербалізованій формі. Тобто результат осягнення художньо-змістовної сутності твору вербально озвучується студентом, або ж фіксується на папері.

Для адаптації способу орієнтуючо-контролюючої діяльності до творчих завдань, доцільно застосувати прийом "актуалізації творчо-ви-

конавських навичок". Традиційно до основних творчо-виконавських навичок відносяться підбір по слуху, акомпанування, транспонування. Актуалізація творчо-виконавських навичок дозволить органічно та в творчо-невимушеній формі перенести спосіб орієнтуючо-контролюючої діяльності до творчих завдань, підкоригувати його з урахуванням їх особливостей.

Результатом *третього етапу* формування музично-слухової активності є здатність до адаптації способу орієнтуючо-контролюючої діяльності до умов, що змінюються, та підвищення ступеня самостійності студентів у роботі з музичними творами.

Отже, що цілеспрямоване формування музично-слухової активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки здійснюється у *три основні етапи*. На першому етапі студентам у зовнішньо-вираженій розгорнутій формі надається комплекс орієнтуючо-контролюючих дій, що найбільш повною мірою активізують музичний слух. На другому етапі здійснюється скорочення розгорнутої орієнтуючо-контролюючої діяльності та переведення її у внутрішній план дій; на третьому – адаптація сформованого способу орієнтуючо-контролюючої діяльності до умов, що змінюються. Найбільш ефективними педагогічними методами виступають метод алгоритмізованих завдань та метод навчальних завдань, що доповнюються методичними прийомами, зорієнтованими на вербалізоване озвучення виконавських дій, ущільнення часу на виконання дій, актуалізацію творчо-виконавських навичок, коментування музично-виконавського результату.

Література

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: "Книжный дом "Университет", 1999. – С.253-315.
2. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Изд. Московского ун-та. – 1974. – 94 с.
3. Крицький В.М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: Монографія. – Ніжин: Видавництво НДУ ім.М.Гоголя, 2009. – 158 с.

ПІДБІР АКОМПАНеМЕНТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Кафтанова С. В.

У статті розкривається специфіка підбору акомпанементу на слух як активної форми музикування й дієвого засобу формування та розвитку музичного мислення. Розглядаються деякі аспекти методики формування первинних навичок підбору на слух на заняттях з дисциплін музично-теоретичного циклу.

Останнім часом у системі вищої музично-педагогічної освіти надзвичайно гостро постала проблема практичної орієнтації музично-теоретичних дисциплін на майбутню професійну діяльність студентів, тобто формування у них необхідних знань і вмінь, якими вони будуть спроможні успішно користуватися у своїй професійній діяльності. Особливе місце серед таких вмінь посідає гра акомпанементу на слух.

Практика підбору акомпанементу на слух – один із найдієвіших способів залучення студентів до живого музикування. Як активний вид музичної діяльності, створення власного супроводу до мелодії сприяє розвитку музичних здібностей, гарного смаку, уяви, фантазії, творчого ставлення до музики та її розуміння, особистої самостійності та ініціативи у вирішенні творчих завдань.

Проте, на жаль, практика роботи зі студентами різних рівнів підготовки доводить, що навіть випускники музичних училищ, оволодівши основами музичного професіоналізму на цілком пристойному рівні, попри досить ґрунтовним знанням з практичної гармонії, часом зовсім не вміють закомпанувати собі на фортепіано мелодії простенької пісні. Навички музикування, так необхідні для діяльності майбутнього педагога у системі професійного музичного навчання, майже не закладаються, а знання, отримані у курсі гармонії, нерідко йдуть у розріз із живою практикою.

Даною проблемою протягом останніх десятиліть переймаються педагоги різних музичних дисциплін, пропонуючи власні оригінальні методики формування навичок музикування – підбору на

слух, імпровізації та основ композиції – піаністи Л.Баренбойм, Т.Родіонова, Т.Смірнова, О.Тургенєва, О.Маклигін, Л.Маклигіна, О.Булаєва, О.Геталова, Н.Герентьєва, Д.Шайхутдінова та інші; теоретики Г.І.Шатковський, М.Калугіна, П.Халабузарь, Н.Ветлугіна, Ю.Фролова, М.Картавцева, А.Юсфін, М.Серебряний, А.Варламова, Л.Семченко, Т.Зєбряк, О.Давидова, В.Подвала та багато інших.

Втім, практично усі методики розраховані на початкові стадії навчання дітей шкільного і навіть дошкільного віку, відтак і беруть вони на озброєння інструменти і методи дитячої музичної педагогіки і психології. Численні новітні методики, які, втім, викликають неабиякий інтерес у даній галузі, не вирішують проблеми. Сучасна широка учбова практика демонструє загальний занепад творчого музикування, що пояснюється рядом причин, зокрема, наприклад, стрімким розвитком техніки звукозапису. Адже дана тенденція, крім позитивних моментів, несе й небезпеку пасивного сприйняття музики, а також "полегшує життя" майбутньому вчителю музики як у ознайомленні учнів з творами музичної класики, так і у створенні акомпанементу до розучуваних пісень за допомогою вже існуючих так званих мінусовок.

Як відомо, в основі вміння творчого музикування лежить відмінний гармонічний слух, володіння інструментом, активне засвоєння логіки музичної мови, а також збереження в пам'яті значної кількості музичних моделей – типових гармонічних зворотів та своєрідного фактурного лексику, жанрового, стильового, просто характеристичного.

Серед педагогів, що займаються музикуванням й імпровізацією з дітьми, є два напрямки: перший пропагує пріоритет мелодики на початку курсу, другий, більш сучасний, – висуває на перший план первинність гармонії. О.Л.Маклигін, засновник званої авторської школи фортепіанної імпровізації, у першому випуску свого посібника для музичної школи "Імпровізуємо на фортепіано", який так і називається – "Елементарна гармонія", пише: "Ідея "первинності" гармонії в курсі імпровізації корінням сягає в музичну педагогіку епохи бароко" [1, с. 6]. Ще у 70-х роках С.М.Мальцев і І.В.Розанов в статті "Навчати імпровізації" запропонували ввести систематичне навчання гармонії вже з першого класу ДМШ [2, с.179].

Проблемам розвитку творчих навичок акомпанементу присвячений один із найвдаліших посібників у цій галузі – "Виховання твор-

чих навичок на уроках сольфеджіо" М.Калугіної і П.Халабузарь. Вони наголошують, що приступати до підбору акомпанементу доцільно, коли вже є деякий слуховий досвід і початкові навички гри на фортепіано. Етапи формування навички підбору акомпанементу, що пропонуються авторами (3, с. 117–118) у межах семирічного навчання, в цілому виглядають так:

- підбір функціонального басу;
- інтервальний акомпанемент: тонічна квінта і допоміжні звуки (VII, VI), тонічна терція і прохідні звуки;
- підбір другого голосу до мелодій з використанням усіх інтервалів;
- підбір басу з використанням головних функцій ладу;
- мелодизація басу у фактурному акомпанементі (рух по акордових тонах, а також прохідних та допоміжних);
- найпростіші фактурні варіанти акомпанементу у жанрі вальсу і польки, згодом – у жанрі маршу, ліричної пісні, романсу (арпеджіо);
- фактурні вправи для лівої руки; засвоєння складних фактурних варіантів супроводу.
- гармонізація нижнього і верхнього тетраходів, половинної і повної каденції, половинної каденції;
- змінний лад у співставленні тональностей;
- відхилення у паралельну тональність, а також тональність субдомінанти;
- буквені позначення акордів: тризвуків, D₇;
- обернення D₇, гармонізація верхнього тетраходу з прохідними хроматизмами;
- різноманітні фактурні варіанти діатонічних секвенцій, з'єднання септакордів;
- модуляції, складні види відхилень, використання акордів DD, деякі прояви мажоро-мінору.

Автори посібника дають можливість креативно підходити до засвоєння матеріалу, обираючи для підбору акомпанементу ті чи інші конструктивні вправи у ролі підказки, гармонічної, фактурної чи метро-ритмічної.

У творчому процесі музичення пам'ять активізується, приводячи в рух знайомі інтонації, ритмофактурні комплекси.

Гармонізація мелодій на слух – практична навичка, що вимагає свободи побудови і комбінування на інструменті акордових структур і володіння основними фактурними і ритмічними формулами супроводу. Психологічними передумовами формування гармонізації по слуху є внутрішньо – слухові і мисленево-аналітичні процеси. Суть перших – в довільному оперуванні гармонічними уявленнями, у створенні узагальненого гармонічного образу вокальної або інструментальної мелодії.

Для успішного підбору гармонії до мелодії необхідний достатній ступінь сенсорних навичок – автоматизації внутрішньослухових процесів.

Конкретне фактурне оформлення дібраного й імпровізованого супроводу повинне відобразити два головних показники змісту мелодії – її жанр і характер. Студенти мають засвоїти фактурні формули супроводу мелодій, що мають яскраво виражений жанровий характер (марш, вальс, полька, баркарола і ін. танці, лірична пісня, балада, блюз і тому подібне). Безперечною основою супроводу багатьох протяжних, а також маршових мелодій є акордова вертикаль, пісень-польок – традиційна формула "бас-акорд". За відсутності в мелодіях легко визначуваних ознак вказаних жанрів (рухливих, жартивлливих, енергійних, з національним колоритом, джазових) акцент має бути зроблений на виявленні їх характеру шляхом конкретного фактурного оформлення супроводу. У таких випадках допускається велика варіантність у виборі формул фактури і їх ритмічного оформлення. У виявленні жанру і характеру мелодії велику роль відіграє ритмізація фактурних формул (наприклад, синкоповані ритми в мелодіях джазових і естрадних жанрів).

Показником художньої якості аранжування є також уміння комбінувати при необхідності формули фактури в одній і тій же п'єсі (змінити фактурну формулу в приспіві, другому епізоді). Концертмейстер повинен також досконало опанувати навичку дублювання вокальної мелодії фортепіанною партією. Це вимагає значної побудови всієї фактури і часто потрібне в роботі з маленькими вокалістами, які ще не мають стійкої інтонації, і на етапі розучування пісень і вокалізів.

Імпровізація акомпанементу по слуху, на відміну від аранжування нотного оригіналу, є одноразовим виконавським процесом і здійснюється після обов'язкової уявної підготовки. Творчі процеси в ході уявної підготовки здійснюються без опори на виконавські проби реального звучання. Згідно даних музичної педагогіки, такого роду творча робота "в думці" відноситься до вищих проявів внутрішньослухових здібностей, що вимагає добре розвинутого мелодичного, і особливо гармонічного внутрішнього слуху.

Навчання підбору акомпанементу бажано розпочинати ще до курсу гармонії, поступово застосовуючи його з перших же занять з сольфеджіо у різних формах роботи: в інтонаційних вправах (гра акомпанементу до гам або секвенцій), музичному диктанті (підбір акомпанементу до написаного диктанту з бажаним зв'язанням з художнім оригіналом), сольфеджуванні (спів номеру під власний акомпанемент або вивчений повністю чи уривком з нот оригіналу з обов'язковим аналізом гармонії, форми і фактури), аналізі на слух (відтворення на фортепіано по пам'яті зіграного викладачем у фактурі і проаналізованого гармонічного звороту). З перших же кроків у курсі сольфеджіо, теорії музики, і далі у курсі гармонії у процесі оволодіння базовими інтонаційно-слуховими навичками навчальну діяльність студентів спрямовують на накопичення слухового багажу: закріплення у пам'яті необхідного інтонаційного словника, стильових й жанрових моделей, якими вони мають надалі досить вільно оперувати у музикуванні. Також вони повинні бути психологічно і практично підготовленими до того, що акомпанемент знімає необхідність гармонізувати кожен звук мелодії, як це вимагають конструктивні завдання з гармонізації мелодії у строгому гармонічному чотириголоссі. З іншого боку, вже на початкових етапах вони мають бути практично ознайомлені із загальними закономірностями плавного голосоведення, що стане базовим і в акомпанементі.

Мелодії для гармонізації відбирають у такій послідовності (1, с. 64):

- мелодії з переважанням руху по акордових звуках ("І шумить, і гуде", "Ой під вишнею");
- мелодії з акордовими звуками на сильних долях, а неакордовими звуками (прохідними, допоміжними) – на слабких ("Ніч яка місячна", "Сонце низенько");

- мелодії з неакордовими звуками, зокрема, затриманнями ("Ой не світи, місяченьку", "Сусідка");

- мелодії з відхиленнями, секвенціями, модуляціями, зіставленням ("Дивлюсь я на небо", "Спят усталые игрушки").

Функції рук акомпанементу бажано розподіляти таким чином: на перших порах – бас (функційний, мелодизований – по акордових звуках, з додаванням неакордових) – у лівій руці, акорди (у плавному голосоведенні) – у правій. Згодом ускладнювати фактуру: до акордів правої руки додавати мелодію пісні, до басу лівої руки – ритмо-фактурну формулу, яка розширить жанрову виразність акомпанементу разом з акордами правої. Останнє представляє собою найбільшу складність, особливо для студентів, що не володіють навичками гри на фортепіано. Отже, вводити нові прийоми необхідно поступово, а також індивідуально, залежно від підготовленості студента.

Підбору акомпанементу до пісні має передувати ретельна підготовча робота. Необхідно виробити певний алгоритм дій :

1) виконати за запам'ятати мелодію (інтонування та гра з аркушу або підбір на слух при умові відсутності тексту);

2) визначити тональність (можна і перед виконанням за допомогою внутрішнього слуху) та загальний тональний план пісні, вказати відхилення, якщо є;

3) визначити структуру мелодії, знайти каденції;

4) здійснити гармонічний аналіз мелодії: виокремити акордові звуки і визначити головні функції, яким вони можуть належати (T, S, D), не забуваючи про те, що вони переважно поширюються на цілий такт, а то й більше; виділити типові мелодичні ходи, відбираючи для них типові засоби гармонізації (зокрема, III – II – I, V – VI – VII – I, V – I, IV – III – II – I, V – II – IV – III);

5) дібрати до мелодії басовий голос, котрий послужить вдалому підбору гармоній;

6) зіграти мелодію з акомпанементом гармонічного складу або зіграти акордову послідовність у гармонічному чотириголоссі, якщо мелодія лише співається;

7) обрати необхідну фактурну формулу, яка б відповідала жанрово-стильовому образу пісні; якщо пісня має приспів, обрати фактуру і для нього. Для цього доцільно виписати фактурний зразок перших одного – двох тактів розділів куплету.

Надзвичайно важливо з найперших занять налаштувати роботу таким чином, щоб весь матеріал був опрацьований на слух. Не можна обмежувати підбір гармонії сухим розрахунком: без слухового контролю він не має ніякого сенсу. Кожна операція у роботі над гармонізацією мелодії має бути спрямована на розвиток гармонічного слуху. По-суті, музикування на слух можна назвати "інструментальним сольфеджіо", тобто розвитком слухових навичок через реалізацію на інструменті.

Вихованню й організації гармонічного слуху допоможе повна інтеграція курсу гармонії з сольфеджіо. Розвитку гармонічного слуху й мислення у музикуванні допоможуть деякі поради:

1. Усе, що озвучується педагогом чи студентом, має сприйматися на відстані і на слух, аналізуватися, а потім відтворюватися на інструменті. Показ візуальний, з клавіш інструменту бажано вилучити з роботи. Зорово-клавішна рефлексія – не краща допомога у розвитку навичок гри на слух.

2. Привчання студентів до умовної (неповної) нотації, на зразок старовинної імпровізаційної традиції генерал-басу, сприятиме розвитку слухової пам'яті. У якості допоміжного засобу мають стати різноманітні каталоги зразків фактур, гармонічних зворотів, орнаментики, структурних схем, що накопичуватимуться у нотних зошитах у процесі навчання. Корисною також буде аудіофіксація процесу аудиторної роботи над новою піснею, що виконуватиме своєрідну функцію "звукового" зошита – зразка для самостійного підбору вдома.

3. Уся робота на заняттях сольфеджіо й гармонії у комплексі має спрямовуватись на наполегливе, систематичне й методичне тренування внутрішнього слуху і музичної пам'яті. Студенти мають звикнути до того, що майже усі гармонічні побудови вони інтонують вголос, принаймні, до тих пір, поки у них не виробляться стійкі й правильні внутрішні музично-слухові уявлення необхідних гармоній.

4. У курсі сольфеджіо намагатися постійно використовувати різноманітні, випробувані практикою, форми роботи над розвитком гармонічного слуху і, що найважливіше, внутрішнього слуху. Це:

³⁵/₁₇ інтонування й сольфеджування різноманітних двоголосних, триголосних і чотириголосних вправ і музичних зразків ансамблем, сольно – одного з голосів з відтворенням інших на фортепіано;

³⁵/₁₇ спів пісень, романсів з супроводом;

³⁵₁₇ слуховий аналіз гармонічних послідовностей, модуляцій і гармонії фрагментів з музичних творів (слухання, запам'ятовування та відтворення на інструменті в основній тональності та у транспорті);

³⁵₁₇ творчі завдання (створення другого голосу до мелодії, підголосків або басу до пісні, пісень з супроводом на запропонований текст, перегармонізація мелодії тощо);

³⁵₁₇ запис диктанту: двоголосного, триголосного, гармонічного, мелодії і басу, мелодії і гармонічної схеми з наступним програванням на фортепіано без зошита, у транспорті, з простим акомпанементом; диктант по-пам'яті, самостійний запис нотами мелодії знайомої пісні без допомоги інструменту; внутрішнє уявлення музичних творів з власного інструментального репертуару; внутрішнє інтонування незнайомої або слабо знайомої музики з нот.

Відбір необхідних гармоній також повинен диктуватися насамперед музичним слухом. Внутрішні музично-слухові уявлення повинні передувати і гармонізації мелодії, і грі акордових побудов на фортепіано.

Організація навчання має бути такою, щоб майже на кожному груповому занятті було виділено певний час на підбір акомпанементу, незважаючи на загальну насиченість різними формами роботи (засвоєння нового матеріалу, письмові завдання з гармонізації мелодій, побудови акордів, гра на фортепіано гармонічних послідовностей, зворотів, секвенцій, гармонічний аналіз). Тут проводиться підготовча робота: проспівується мелодія, визначається тональність, накреслюється загальний тонально-гармонічний план, обираються необхідні акорди для гармонізації, обирається фактура. На індивідуальні заняття припадає основна практична робота над акомпанементом. Притому бажано було б, щоб заняття відвідували удвох чи утрьох. Вправи виконуються почергово, "естафетно", у порядку, що відповідає рівню підготовки, володіння інструментом, здібностей, таким чином, щоб найслабшому можна було б повчитися у своїх товаришів. Така форма вносить елемент творчого спілкування й змагання, допомоги, ансамблевого музикування, оцінювання, обміну піаністичними і гармонічними знахідками.

Планування процесу опанування навичкою підбору на слух повинно відповідати плануванню курсу гармонії, іншими словами, підбір має стати однією з дієвих форм поступового засвоєння елемен-

тів гармонічної мови. Випереджуючи на перших порах гармонію у використанні елементарних акордових засобів, підбір на слух доповнює комплекс теоретичних знань і вмінь, отриманих студентами на попередніх етапах своєї музичної освіти, і разом з ними закладає практичне виконавсько-слухове підґрунтя для формування гармонічного мислення. У використанні підбору акомпанементу в подальшому у рамках курсу гармонії рекомендується продовжувати таку саму тенденцію випередження, принаймні, хоч на одне заняття проходження нової теми. У цьому плані підбір пісенного матеріалу і методи роботи над створенням акомпанементу на уроці доцільно було б узгоджувати з сольфеджіо. З метою полегшення роботи над акомпанементом корисно спланувати деякі заняття таким чином, щоб форми роботи цілеспрямовано насичувалися елементами даного матеріалу: інтонаційні вправи – мелодичними поспівками пісні і рекомендованими гармонічними зворотами; слуховий аналіз – так само – гармонічними послідовностями, зокрема, у відповідній фактурі; музичний диктант (типовий, записаний по-пам'яті, усний) – мелодіями пісень з наступним транспонуванням.

Коло гармонічних засобів, відповідно до програми з гармонії, однаково як і коло використаних тональностей підбору і транспонування, має, звичайно, поступово розширюватися. Втім, деякий пісенний матеріал передбачає використання гармоній, нетипових для "шкільного" курсу. Це елементи джазової гармонії. У зв'язку зі знайомством з окремими її засобами (багатотерцеві комплекси, акорди з доданими тонами, затриманнями і таке інше) виникає необхідність ознайомлення студентів з розвинутою системою буквених позначок акордів, поширеною серед музикантів джазового і рок-спрямування.

Значення навчання музикуванню по слуху – в тому, що органічно вкраплене в учбовий процес, воно мислиться не як кінцева мета навчання, а як продукт активного засвоєння музичної мови.

Успіхи в опануванні навичок підбору акомпанементу по слуху в значній мірі залежать також від піаністичної та слухової обдарованості студента, наявності у нього міцних і глибоких знань з теорії музики, сольфеджіо та інших дисциплін музичного циклу. Важливо ще раз підкреслити, що досягнення певного рівня майстерності в області підбору по слуху можливі тільки в результаті регулярних активних занять цією справою, постійної практики музикування. Це досягається лише у процесі співтворчості учнів і педагога, здатного

ціною наполегливої й кропіткої підготовчої роботи й власного професіоналізму створити захопливу, творчу атмосферу, яка має панувати на заняттях. Наступним кроком розвитку творчих здібностей у процесі музикування є музична імпровізація. Оволодіння хоча б первинними навичками інструментальної імпровізації потребує координації зусиль викладачів різних дисциплін, окрім теоретичних – з інструментальної майстерності, концертмейстерської практики, аранжування, звукової режисури, історії музики тощо. Лише у творчій співпраці можливе виховання повноцінного вчителя музики, який може не лише розповісти дітям про музику, але й проявити себе справжнім музикантом, творчою особистістю.

Література

1. Маклыгин А.Л. Импровизируем на фортепиано: Учебное пособие для музыкальной школы. – Вып.1. Элементарная гармония. – М.: Престо, 1997. – 33 с.

2. 100. Мальцев С.М. Раннее обучение гармонии – путь к детскому творчеству // Музыкальное воспитание в СССР. Вып. 2 – М.: "Советский композитор", 1985. - С. 179-236.

3. Калугина М.Е., Халабузарь П.В. Воспитание творческих навыков на уроках сольфеджио: Методическое пособие для ДМШ. – М.: СК, 1987. – 120 с.

4. Аерова Ф.І. Практичні поради з методики викладання сольфеджіо. Видання друге. – Київ: Музична Україна, 1974. – 79 с.

ФОНЕТИЧНИЙ МЕТОД У ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

Хоменко А. Б.

У статті розкриваються сутність та особливості реалізації в навчальному процесі специфічного методу вокального навчання – фонетичного.

Сукупність систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням складає методику навчання співу, яка базується на загальнодидактичних та спеціальних вокальних методах. Метод навчання – це процес взаємодії між викладачем та студентом,

у результаті якого відбувається передача та засвоєння знань, умінь і навичок, визначених змістом навчання.

Відомо, що з давніх часів методи навчання співу були оточені ореолом таємничості, адже старі італійські маестро тримали свої секрети навчання вокальній майстерності у суворій таємниці. Але зберігання у таємниці вокально-методичних прийомів – це лише одна з причин недостатнього розвитку вокальної методики. Інша, більш важлива причина, полягає у тому, що тривалий час наука про співацький голос не могла надати вокальній педагогіці достатньо перевірених відомостей про механізми роботи голосового апарату людини, які могли б створити основу побудови науково обґрунтованих методів розвитку людського голосу. Сучасна вокальна педагогіка, як і раніше, є емпіричним методом навчання, заснованим, головним чином, на інтуїції, багатих виконавських традиціях та досвіді видатних майстрів співу. В цьому сенсі професія вокального педагога одна з найважливіших, має відношення більше до мистецтва, аніж до науки, хоча пов'язана за своєю природою, як з тим, так і з іншим. Усе це визначає та підтверджує актуальність систематизації методичного знання, необхідність розробки теоретичних засад методики вокального навчання.

Спеціальні вокальні методи навчання складні та різноманітні, вони об'єднують у собі пізнавальні процеси з практичними вміннями. Відомі на сьогодні методи і прийоми вокального навчання є підсумком багаторічного теоретичного вивчення та практичного досвіду багатьох видатних співаків та вокальних педагогів. Спроби дати опис усіх методів та прийомів були й залишаються практично неможливими через їх величезну кількість. Але незаперечно, що специфіка вокально-виконавської підготовки потребує специфічних методів навчання, одним з яких є фонетичний метод виховання голосу.

Спосіб впливу на співацький голос та роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови – голосних і приголосних) називається фонетичним методом вокального навчання. Він є найбільш поширеним і ефективним у вокальній педагогіці. Суть цього методу полягає у використанні залежності й відповідності між якістю звуку, забарвленням голосних і настроюванням гортані та надскладкових порожнин. Відомо, що кожна фонема, склад або слово організують роботу всього голосового апарату в певному напрямку. Щонайменші зміни устрою артикуляції однієї ж й тієї

фонема (голосного звуку) створюють зовсім нові акустичні й свого роду аеродинамічні умови для роботи голосових складок, а це позначається на якості звучання голосу, на його тембрі. Під час співу істотно змінюються розміри і об'єм надскладкових порожнин (ротоглоткового каналу): вони подовжуються або коротшають залежно від співацького положення гортані, збільшення об'єму ротової порожнини за рахунок опускання нижньої щелепи і підняття м'якого піднебіння, що створює акустичні можливості для округлення голосних. При використанні у вокальних вправах голосних, поєднань і комбінацій їх з приголосними, слід враховувати ступінь складності і особливості вимови цих звуків.

Вокальна мова має свої особливості. "Носіями" вокального звуку є голосні. Вони зароджуються в гортані внаслідок взаємодії голосових складок та дихання. Голосні є ніби оболонкою, що огортає співацький звук. Саме тому виховання голосу починається з роботи над формуванням вокальних голосних. На цих звуках виробляються всі основні вокальні якості голосу.

Утворення голосних звуків пов'язано з присутністю і посиленням певної, різної для кожного голосного звуку, ділянки обертонів, що називається формантою голосного звуку. Голосні можуть мати до п'яти таких формант, але серед них найважливіші дві - висока та низька. Висока співацька форманта надає голосу таких якостей, як дзвінкість, польотність, зібраність, металічність, близькість. Низька співацька форманта, крім округлення, створює враження сили, повноти, потужності звучання.

Звук, що виникає на рівні голосових складок, індіферентний, тобто не має ознак певного голосного. Перетворення цього індіферентного звуку в певний голосний відбувається в надскладкових порожнинах. За допомогою спеціально вкладеного для кожного голосного язика ротоглотковий канал поділяється на дві порожнини потрібного об'єму і форми отвору, що їх з'єднує. Кожна з цих порожнин підсилює певну групу обертонів, тобто створює одну із двох основних формант голосного. Всі форманти в дитячому і жіночому голосі вищі, ніж у чоловіків. Чим вища форманта голосного, тим звучніше голосний. За цією ознакою основні голосні звуки нашої мови діляться на дзвінкі та глухі. Верхні форманти голосних "і" та "е" найвищі з усіх формант голосних, тому ці голосні відрізняються найбільшою дзвінкістю – дзвінкі голосні. Голосна "а" займає середнє

положення, а голосні "о" та "у" відносяться до глухих голосних. Врахування цих якостей голосних звуків має велике значення у вокальній педагогіці.

Голосний "і" – найдзвінкіший з усіх голосних. Він налаштовує звук на головне резонування, "збирає" його і наближає до піднебінно-зубного резонатора. Цей голосний сприяє активній атаці звуку, а також значному скороченню голосових складок, що робить вправи з використанням "і" корисними при осиплості. Вправи на "і" застосовують також при глухому, темному звучанні голосу. При наявності ж в голосі горлового призвуку вправи з голосним "і" не рекомендовані.

Голосний "и" – для співу артикуляційно незручний, тому що може викликати напруження кореня язика (хоча за вимовою український "и" не такий заглиблений, як російський). Цей голосний краще не застосовувати у вправах, або ж рекомендувати при співі наближати його за вимовою та звучанням до "і".

Голосний "е" – дзвінкий голосний, наближений до "і", сприяє активній роботі голосових складок. У поєднанні з губними приголосними цей голосний допомагає позбутися гугнявого (носового) призвуку.

Голосний "а" – займає середнє положення між дзвінками та глухими голосними, він легко округлюється, зручний для співу (він має бути не заглибленим), допомагає виявленню природного тембру та звільненню артикуляційного апарату. При вимові "а" ротоглотковий канал набуває правильної рупороподібної форми, а положення гортані наближається до співацького.

Голосний "о" – сприяє активному підняттю м'якого піднебіння, дає відчуття позіху, легко округлюється, допомагає зняттю горлового, плоского і затисненого звуку. Рекомендований при надмірно близькому, різкому звучанні.

Голосний "у" – найглибший, "найтемніший" звук. При його вимові найвище піднімається м'яке піднебіння, розширюється глотка, активізуються губи й голосові складки. Звук "у" служить для "прикриття" верхнього регістру чоловічих голосів. Корисний в роботі з дитячими голосами: активізує м'яке піднебіння, голосові складки, губи, допомагає позбутися плоского та різкого звучання.

Голосні "я", "ю", "є", "ї", – йотовані. При їх співі необхідно перший звук миттєво з'єднувати з наступним голосним, аби він не змінив свою форманту, не спотворився та не звучав з "під'їздом".

Йотовані голосні сприяють утворенню зібраного, яскравого позиційно високого звуку. При горловому або затисненому звуці ці голосні слід застосовувати обережно.

В умовах індивідуального вокального навчання робота з фонемами та їх поєднанням повинна спиратися на максимальну для самого учня зручність та природність. Якщо зручно співати голосну "а", потрібно починати вокальне навчання з неї. При заглибленому звуці варто починати вокальні вправи з голосного "і", а при "плоскому", "білому" звуці – з "у". В процесі навчання всі голосні набувають загальної форманти, яка є близька за звучанням до голосного "о". Дзвінкі голосні округлюються, а глухі наближаються до дзвінких – ці прийоми вирівнюють співацькі голосні за звучанням, надають їм рівного тембрального забарвлення і об'єднуються під загальною назвою нейтралізації голосних у співі.

Акустичний лад (форманти) голосних звуків та особливості їх утворення суттєво впливають на звучання співацького голосу. Така властивість притаманна й приголосним. При використанні у вокальних вправах різноманітних словосполучень необхідною умовою постає урахування ступеня складності вимови приголосних, який залежить від місця їх утворення. Приголосні поділяються на глухі (к, с, п, т, х, ц, ч, ш, щ) та дзвінкі (б, в, г, д, ж, з, л, м, н, р, дж, дз). Глухі приголосні утворюються без участі голосових складок, за рахунок утворення у ротовій порожнині та на її виході вихрових потоків повітря, які за частотним спектром наближаються до шумів. Дзвінкі приголосні генеруються за участю голосових складок із шумів та голосу. В них достатньо чітко виражений основний тон (висота звуку). Коли голос переважає над шумами, виникають так звані сонорні приголосні, або напівголосні (л, м, н, р). Сонорні в свою чергу діляться на: носові – м, н (тверді і м'які); плавні – л (тверді і м'які); переривчасті – р (тверді і м'які). Якщо ж шуми мають перевагу над голосом, то утворюються решта дзвінких приголосних (б, в, г, д, ж, з,).

Голосні та приголосні у співі формуються за допомогою тих самих органів. Активна вимова приголосних викликає посилене скорочення м'язових стінок ротоглотки, перетворюючи її у резонатор з відносно твердими стінками, а це збільшує дзвінкість голосних. Ось чому, чим більш чітко вимовляються приголосні, тим яскравіше звучить голос.

В залежності від місця та від способу утворення, приголосні поділяються на губні – лабіалізовані - (б, п, м); губо-зубні (в,ф); передньоязичні (ж, з, л, н, р,т, с, ц, ч, ш, дж, дз,); середньоязичні – пом'якшені – (д, т, й, л, н); задньоязичні (к, г, х); гортанний (г'). Приголосні переднього укладу наближають звук, особливо дзвінкі – д, з, л і тому застосовуються при глибокому, глухому звучанні. Приголосні заднього укладу допомагають виправити занадто близьке, різке, "біле" звучання.

Приголосні "к", "г" допомагають тримати м'яке піднебіння піднятим, активізують його роботу. В той же час вони напружують корінь язика, тому можуть усугубити горлове звучання. Губні приголосні добре активізують губи, а губно-язичні ще й язик.

Проривні приголосні (т,п, г') активізують дихання, а приголосні б, д, р – стимулюють роботу дихання і голосових складок, формують тверду атаку звуку.

Сонорні приголосні, як напівголосні, які можуть "вокально" звучати, допомагають відчутти головне резонування і тому широко використовуються у вокальній практиці. Крім того, "л" активізує кінчик язика, роблячи його вільним і гнучким, "д, м" наближають звук, "м, н" – носові – утворюються при опущеному м'якому піднебінні, посилюють резонування носової порожнини, вони не застосовуються при в'ялому, малорухливому м'якому піднебінні, і, особливо, при носовому звучанні; "р" – рокотання – добре активізує дихання та скорочення голосових складок.

Спів голосних та приголосних в тій чи іншій послідовності завжди повинен переслідувати одну і ту ж мету – знаходження потрібного тембрового забарвлення голосу. Великого значення при цьому набуває манера артикуляції: ступінь відкриття рота, активність артикуляційних органів, положення губ, акуратність та чистота вимови. Спів з відчуттям внутрішньої посмішки дозволяє стабілізувати положення ротоглоткової порожнини, що створює однорідні акустичні умови для формування тембральних та фонетичних якостей голосних. Від способу і манери артикуляції залежить забарвлення голосу, вокальна позиція, рівність звучання.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що фонетичний метод вокального навчання є інтегруючим методом вокально-виконавської підготовки. Він зорієнтований на творче ставлення студентів до оволодіння вокальною майстерністю, забезпечує ефективність нав-

чально-виховного процесу, сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню набутих знань і умінь та їх значення для майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник / В.Г. Антонюк. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – С. 26, 29-31.
2. Голос людини та вокальна робота з ним: монографія / (Г.Є.Стасько, О.Д.Шуляр, М.Ю.Сливоцький та ін.). – Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. – С.230-251.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики/Л.Б.Дмитриев. М.: Музыка, 1968. – С. 465-508.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /А.Г.Менабени. М.: Просвещение, 1987. – С. 30-43.
5. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник / Ю.Є.Юцевич. – К., 1998. – С. 122-126.

ЕСТРАДНИЙ СПІВ У КОНТЕКСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ НА ФАКУЛЬТЕТІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

Крутько Н. В.

У статті висвітлено роль естрадного співу у професійній підготовці майбутніх учителів музики. Аналізуються методичні й практичні аспекти оволодіння мистецтвом естрадного співу.

На сучасному етапі оновлення векторів вищої професійної освіти значно актуалізується структурна наповненість фахової підготовки майбутнього учителя музики, формування його як просвітителя, фахівця широкого гуманітарного профілю. Світоглядної значущості набуває інтеграція загально-філософських, психолого-педагогічних, спеціальних музичних знань для вдосконалення структури і змісту музично-фахової підготовки (вокальної, хорової, камерно-інструментальної, оркестрової) майбутнього вчителя музики в школі.

У контексті науково-методичні розробок, навчальних програм як загальних, так і музично-виконавських дисциплін, присвячених напрямкам академічної, народної музики, важливе місце належить навчанню методики естрадного співу – органічної складової вокальної музики початку ХХІ ст.

У дослідженнях науковців аналізується її диференційованість на пласт "академічної", що спирається на вже сталі традиції вітчизняної музики, та пласт масової рок- і поп-культури, художні та стилеві засади яких з кожним роком все більше віддаляються одні від одних.

Метою статті є висвітлення значущості естрадного співу в контексті виконавської підготовки студентів вищої освіти. Зростання уваги до естрадного вокального жанру обумовлюється тими світоглядними і суспільно-практичними змінами в художньо-комунікаційній сфері на порубіжжі століть, що зумовлені еволюцією радіо й телевізійних мереж як музично-пізнавальних й інформаційно-освітніх джерел для молоді. У низці прикладів – зростання популярності естрадного співу в лавах студентів, які беруть участь у конкурсах вокальної майстерності та виконавства. Так, зокрема, у 2010–2011 роках в Україні відбулися: ІІІ Міжнародний конкурс вокального мистецтва (м.Ялта), міжнародний студентський фестиваль "Барви осені" (м.Київ), міжнародний фестиваль-конкурс вокальної музики "Пісня на Біс" (м.Дніпропетровськ), ІІ Міжнародний фестиваль вокального естрадного мистецтва "Медовий край" (м.Мелітополь), всеукраїнські акції, як-от: юніорський конкурс вокальної, хорової та інструментально-виконавської майстерності (м.Ніжин), фестиваль "Мистецькі барви" (м.Прилуки), міжнародний студентський фестиваль естрадної пісні "Сесія" (м.Ніжин), фестиваль "Співограй" (м.Феодосія), фестиваль-конкурс вокально-хорового мистецтва ім.М. Кондратюка (м.Полтава) та багато інших

Для прикладу, в останніх чотирьох брала участь та отримала Диплом і звання Лауреата студентка другого курсу факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя Світлана Довгаль з класу вокалу авторки статті. Слід виокремити рівень вокальної підготовки студентів в класі старшого викладача В.М.Курсона. Так, у 2008 р. студент Сергій Руденко здобув звання володаря Гран-Прі на міжнародному конкурсі "Мелодії вічності" у м.Кролевець та лауреата II ступеня міжнародного студентського фестивалю "Барви осені" (м.Київ), став лауреатом Всеукраїнської олімпіади "Музичне мистецтво" (Одеса, 2009 р.). У 2011 році першокурсник Ярослав Йотка цього ж викладача здобув звання лауреата III ступеня на міжнародному студентському фестивалі "Барви осені" (м.Київ). У цьому – ще один з прикладів значущості естрадного співу в контексті виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Саме активність концертного, конкурсно-фестивального життя в музичному просторі України стала важливою складовою зростаючої значущості естрадно-пісенного жанру в наш час.

Разом з тим, недостатньо в освітніх програмах приділяється підготовці вчителя естрадного напрямку як такого, що в останній час набув поширення в музичному ефірі. У зв'язку з цим привертає увагу науково-теоретична площина означеної теми, представлена низкою досліджень. Як відомо, популярна естрадна музика досліджувалась з позицій філософського, соціально-естетичного та психолого-педагогічного аналізу функціонування масової музики в соціокультурному середовищі (А.Васюріна, Л.Григолія, Л.Мальцев); формування музичної культури особистості засобами музики масових жанрів (Н.Коваленко, Г.Шестаков, Г.Шостаков); музично-творчого розвитку учнів різних вікових категорій у сучасних формах дозвілля (Б.Брилін, І.Назаренко, В.Петрушин); музичної моди в естетичному вихованні старшокласників (І.Климук); підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів (В.Березан); формування естетичного інтересу учнів на заняттях у вокально-інструментальних ансамблях (А. Болгарський), художніх ціннісних орієнтацій молоді (В.Дряпіка); готовності студентів до естетичної оцінки популярної естрадної музики (О.Оленін); морального виховання учнів (Н.Кугова); естетичного виховання старшокласників засобами ліричної музики (В.Рева); соціальної функції рок-музики в молодіжному середовищі (Є.Овчинніков, М.Саркітов,

А.Троїцький); соціокультурної та музикознавчої інтерпретації джазу (В. Олендарьов, В. Романко), авторської пісні в музичній культурі України (О. Різник).

Актуалізація естрадного напрямку як невід'ємної складової музично-естетичного виховання найповніше представлена в дисертаційних працях. Це, зокрема, дослідження: О.Сапожник "Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики)" (Київ, 2001); Д.Бабіча "Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів" (Київ, 2004); В.Тормахової "Українська естрадна музика та фольклор: взаємопроникнення і синтез" (Київ, 2006); М.Мозгового "Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні" (Київ, 2007); О.Хижко "Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ" (Київ, 2009); М.Филипчук "Методика підготовки майбутніх учителів музики до керівництва естрадними колективами у позашкільній роботі" (Київ, 2010); Н.Дрожжина "Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради" (Харків, 2008); С.Черникова "Генезис естрадного вокально-ансамблевого виконавства і шляхи його професіоналізації" (Луганськ, 2008).

У низці праць, що мають першочергове значення в процесі різножанрової вокальної підготовки школярів і студентів, слід виокремити дослідження В.Г.Антонюк – професора кафедри сольного співу НМАУ ім. П.І.Чайковського. Це, зокрема, монографія "Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект", навчальні посібники "Постановка голосу", "Вокальна педагогіка (сольний спів)".

На основі названих наукових досліджень, а також спираючись на власний тридцятирічний досвід концертно-виконавської діяльності в жанрі естрадної музики, науково-педагогічної праці на кафедрі вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя зазначу, що в сучасній українській музичній культурі й освіті спостерігається підвищення інтересу до естради як виконавського рівня вокальної майстерності, як джерела естетичного виховання особистості протягом всього життя.

У контексті теми статті висвітлюємо історію становлення та зміст таких жанрів, як джаз, естрада, вокально-інструментальний жанр, біт – музика, співана поезія, суто розважальна музика, національний, афроамериканський фольк, поп-музика, рок та музика молодіжних субкультур.

З історії жанру відомо, що форма авторської естрадної пісні, яка виконується без письмової фіксації виконавцями, поширена у Франції під назвою шансоньє, у США та Англії – рок-музика. На території СРСР жанр авторської пісні поширювали барди.

Одним з нових в музично-інформаційному просторі України 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. став жанр етно-поп-музики, сутність якого полягає в сучасному аранжуванні українських народних пісень. Розмежування й виокремлення відмінностей між поняттями популярної, естрадної та "музики мас" є необхідним з виховною метою для формування вмінь усвідомлено розрізняти, відбирати саме ті музичні твори, які сприятимуть гармонійному розвитку та музичного-естетичному смаку студентів.

У цьому навчально-творчому процесі слід дотримуватися загальнозживаної методики навчання вокальному співу, яка передбачає поетапність навчання, а саме:

- оволодіння навичками народного й академічного співу на I курсі;

- знання сучасних вокальних жанрів диско, поп, джаз, рок музики, вміння їх використовувати на II–III–IV курсах факультету.

У низці методичних завдань вокального педагога в процесі навчання співу, на думку В.Г.Антонюк, лишається планування роботи студента на перспективу його розвитку, зокрема як естрадного виконавця та педагога (складання індивідуального плану, концертного репертуару з урахуванням індивідуально-творчих можливостей студента, його участь в конкурсах, фестивалях [2, 147].

Особливе значення для виконавського досвіду естрадного співака мають:

- робота над артистизмом, здобуття навичок концертного виконавця;

- формування сценічно-психологічної готовності до виходу на сцену;

- вміння користуватися мікрофоном;

- навички співу під фонограму, як одному з характерних у естрадному виконавстві засобу музичного супроводу.

Важливе місце посідає робота над опануванням навичок звуко-видобування, яке в естрадному виконанні вирізняється гостротою ритмічної пульсації, вмінням використовувати навички вокально-джазової імпровізації, чіткістю темброво-інтонаційного звучання.

При цьому для естрадного співака важливим лишається прагнення досягти природного звучання на власному вокальному діапазоні. Для цього доцільно знати відповідні вправи, розпіви з акцентом на прийомах імпровізаційності мелодії, опанувувати різні прийоми естрадного та джазового співу (*glissando*, шаут).

Крім освітньої та виховної функції, новим в естрадному музичному напрямі залишається підготовка вчителів музичних шкіл, які за допомогою отриманих знань, умінь та навичок зможуть проводити заняття відповідно до сучасних вимог до виконавської майстерності. Одним з прикладів розвитку естрадного співу у спеціалізованих музично-естетичних закладах навчання, зокрема, у музичній школі, є клас естрадного співу, відкритий у 2004 р. в ніжинській дитячій музичній школі. Практика навчання учнів, їх участь у всеукраїнських дитячих вокальних конкурсах, зокрема 2005 р. у Києві ("Первоцвіт надія"), Одесі ("Данко"), Дніпропетровську ("Пісня на Біс"), в яких стали переможцями Анастасія Шалай, Яна Грек, Тетяна Голуб, Микола Шумський, Анастасія Шевченко, стверджує важливість навчання навичкам естрадного співу, що сприяє збагаченню музично-естетичного досвіду, репертуару юних виконавців, які під час і після конкурсу мають численні музичні зустрічі, нагоду спілкуватися з новими друзями.

Розгалужена мережа підготовки вокалістів академічного, народно-го, естрадного співу в консерваторіях, музично-педагогічних факультетах Києва, Львова, Дніпропетровська, Одеси, Харкова, Донецька є основою для фахової музичної підготовки вчителів музики, що отримують навички розвитку естрадного співу в школах, навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.

Таким чином, естрадний спів посідає важливе місце в контексті виконавської підготовки, зокрема на музично-педагогічних факультетах.

На уроках музики вчитель повинен власним прикладом заохочувати дітей, викликати інтерес і розвивати музичні здібності учнів для своєчасного виявлення музичного таланту і продовження його розвитку в спеціальних закладах музичної освіти.

На основі новітніх наукових досліджень, реалізації культурно-мистецьких акцій можна зробити висновок, що в сучасних умовах культурно-освітнього процесу вчитель музики повинен оволодівати методикою підготовки до естрадного співу, мати знання, вивчати різні напрямки розвитку вокальної музики для своєчасного інформу-

вання, вироблення естетичного смаку до естрадного виконавства – важливої складової сучасного музичного ефіру.

Література

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. – / В. Г. Антонюк. – К. – 2001. – 144 с.
2. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів). / В. Г. Антонюк. – К. – 2007. – 174 с.
3. Дряпіка В. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури: Соціально-педагогічний аспект / В. Дряпіка, АПН України; Інститут педагогіки. – К. : Держ. Центр. – Укр. вид-во, 1997. – 215с.
4. Морозов В. Искусство резонансного пения. – М.: Искусство и наука, 2002. – 496 с.
5. Нисбетта Применение микрофонов. / Нисбетта. – М.: Искусство, 1981. – 173 с.
6. Севашко А. В. Звукорежиссура и запись фонограмм. Профессиональное руководство / А. В. Севашко. – М.: Альтекс-А, 2004. – 43 с.

УДК 374.134:792.8

БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКІ ВМІННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Пархоменко О. М.

У статті розкрито сутність балетмейстерських умінь педагога-хореографа, їх операційно-змістове наповнення.

Сучасні методики формування балетмейстерських вмінь майбутнього педагога-хореографа ґрунтуються на концептуальних засадах педагогічної майстерності й педагогічної творчості. Тому формування балетмейстерських вмінь ми визначаємо як процес створення сприятливих умов для такої професійної підготовки педагога-хореографа, яка забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних вмінь, що сприяють педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якого є подальший професійний розвиток та саморозвиток балетмейстера-педагога .

Це й визначило *завдання даної статті* – розкрити особливості балетмейстерських вмінь у діяльності педагога-хореографа.

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

Які здібності повинен мати балетмейстер, і якими знаннями, вміннями та навичками повинен оволодіти? Зрозуміло, що головне – обдарованість. Але без знань, умінь, навичок обдарованість марна.

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

На думку Б.Теплова, самі ж здібності не тільки виявляються, але й створюються в діяльності [7, с. 37].

Кожна здібність – це синтетична властивість людини, яка охоплює цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні. Як відзначав Н.С.Лейтес, загальні здібності виявляються в широті, багатоманітності можливостей людини [7, с.41].

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

- музично-рухові можливості (загально-рухова активність як основна умова пластично-емоційної виразності, чуття ритму, художньо-естетична спрямованість);
- інтелектуально творчий потенціал (взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення, як здатність індивіда до аналітико-синтетичної діяльності, пов'язаної з умінням знаходити нові нестандартні та оригінальні розв'язання рухових завдань);
- комплекс мотиваційно-особистісних властивостей (емоційно забарвлений інтерес до хореографічного

мистецтва, висока мотивація досягнення тощо), що сприяють актуалізації специфічних потенційних можливостей індивіда [11].

Балетмейстерське мистецтво сьогодні – складний синтез сучасних видів мистецтва, але зв'язок музики і танцю залишається домінуючим на основі глибинної єдності звуку і жесту, що безпосередньо виражають почуття і пристрасть. Значення музичності дуже важлива не тільки в естетичному і моральному вихованні, але і в розвитку психологічної культури балетмейстера [6, 34].

На думку Б.Теплова, музичні здібності в існуючій загальній психологічній класифікації відносяться до спеціальних, тобто таких, що необхідні для успішних занять і визначаються самою природою музики як такої.

Свою точку зору окреслив Л. Бочкарьов, який наголошує на тому, що музичність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини, допомагає їй оволодіти дуже важливою для психологічного розвитку формою активного емоційно-творчого пізнання балетмейстера [5].

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

Танцювальне мистецтво і музика пов'язані один з одним. Музика дає пластиці ритмічну основу, вона стверджує її емоційну будову, характер, образну виразність. Про музику правдиво кажуть, що вона душа танцю.

Значення музики у створенні хореографічного твору оцінювали багато видатних балетмейстерів. "Між музикою і танцем існує тісний зв'язок, тому балетмейстер неодмінно візьме для себе суттєву користь, якщо буде знайомий з цим мистецтвом практично. Гарна музика повинна бути живописна, повинна говорити. Відгукуючись на неї, танець стає ніби ехом, доречно повторюючи за нею все те, що вона вимовляє", – писав Ж.Ж.Новер [12, с. 112].

У своїй монографії М.П. Загайкевич пише: "Засвоєння музики як тексту, образної основи танцю може йти у балетмейстерів

різними шляхами, хоча за умови справді талановитої творчості завершується одним результатом – злиття музики й хореографічної пластики в єдину, цілну образну систему [2, с. 24].

"Хороша музика повинна малювати, повинна говорити. Відгукуючись їй, танець стає ніби ехом, що слухняно повторює слідом за нею все те, що вона висловлює. Коли ж музика, навпаки, німа, коли вона нічого не говорить танцюристові, він неспроможний і відгукнутися на неї, і тоді будь-яке почуття, будь-яка виразність будуть назавжди вигнанні з його виконання" [2, с. 25].

"Музика і рух тіла – це дві різні мови, і якщо перекладати з однієї мови на другу, то дослівний, підстрочний переклад завжди буде в художньому відношенні нікчемний. Та й навіщо перекладати? Навіщо говорити одне і теж на двох мовах, притому ще й разом? Інколи музика говорить там, де жест безсильний, інколи жест може сказати те, чого не скаже музика" [2, с. 26].

Важливе значення для драматургічної дієвості танцювальної музики має її ритмічна наснаженість. Ця якість закладена в самій природі хореографічного мистецтва: адже ритм є спільним виразовим компонентом хореографії і музики, що насамперед сприяє їх органічному художньому синтезу [2, с. 36].

Незважаючи на складні процеси розвитку танцювальної музики, прозорість і водночас образна наснаженість ритмічного рисунка залишається на сьогодні важливим фактором успіху композиторської творчості для хореографічних творів [2, с. 37].

Створення хореографічного твору завжди потребує від балетмейстера досконалого та правильного відчуття образної будови, природності, національної характеристики музичного твору, який він задумав відобразити мовою пластики, мовою танцю.

При роботі з творчим колективом балетмейстер повинен уміти користуватися не тільки професійними здібностями, але і педагогічними:

- комунікативними (спілкування, співпраця);
- дидактичними (пояснення, показ, навчання);
- організаторськими (зацікавленість учасників хореографічним мистецтвом, об'єднавши їх у єдиний колектив із загальною метою та завданням);
- конструктивними (вибір репертуару, підготовка до концертної діяльності);

- прогностичними (педагогічна передбаченість)
- гностичними (пізнання специфіки роботи в хореографічному колективі, готовність до самоосвіти);
- перцептивними (проникнення у внутрішній світ учасника, розуміння його стану);
- креативними (творчість);
- експресивними (емоційні вияви, жива вразливість);
- ораторськими (володіння інтонаційно-словесною палітрою).

Між здібностями, знаннями та вміннями існує складний зв'язок. Здібності залежать від знань і вмінь, але самі визначають швидкість та якість оволодіння ними.

У філософському понятті **знання** – це відображення дійсності в свідомості людини, категорія, що розкриває істотний момент зв'язку пізнання і практичної дії; перевірений практикою результат пізнання [13, с. 162,].

Як сукупність результатів пізнавальної діяльності, що виражаються в поняттях, судженнях, теоріях, знання є перетворенням пізнання з форми діяльності на форму буття, форми руху – на форму предметності. Разом з тим, знання не є хаотичним нагромадженням фактів. Воно потрібне для діяльного використання, тому знання мусить знову перейти з форми предметності у форму руху, "розпредметитися". Необхідною передумовою цього є перетворення знань на переконання, що передбачає емоційно-вольову спрямованість до дії. Всі ці моменти, без яких знання не може стати керівництвом до дії, становлять головний зміст теоретичних знань гносеологічної віри, тобто віри у те, що набуті знання є правильними і стануть знаряддям для дії.

Знання поділяються на донаукове (буденне), пов'язане з життєвим досвідом окремого індивіда і нерідко пройняте численними передсудами; художнє, в якому знання втілюються в мистецтві; наукове, де знання підносяться до рівня осмислення і пояснення сутності фактів у наукових теоріях

Кожне покоління постає перед певною системою ідей, теорій, певним рівнем культури. Вся попередня пізнавальна діяльність суспільства виступає перед ним як готове завдання, яке воно повинно засвоїти, застосувати на практиці [6, с. 163].

Л.Г.Подольак і В.І.Юрченко характеризують **знання** як результат пізнавальної діяльності індивіда; сукупність ідей людини,

засвоєних нею понять, законів і принципів, а також зафіксованих особливостей явищ і предметів. Оволодіння системою знань, що відповідають майбутній спеціальності, – необхідна передумова досягнення успіху в професійній діяльності, формування високої готовності до ефективного засвоєння і використання своїх теоретичних знань і практичних умінь [3, с. 282].

У психологічній літературі вказується, що **знання** – це категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини. Знання фіксують насамперед результати істинної пізнавальної діяльності. Виражаються знання у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. У знаннях пізнання набуває форми предметності, а результати пізнання – структурності у вигляді конкретних істин. Знання виконує важливі соціальні функції:

а) матеріалізується у певні технічні пристрої, технологічні процеси і, таким чином, служить виробництву;

б) перетворюється на переконання і є керівництвом до практичної дії (наприклад моральні знання). Психологія розглядає знання як продукти певного виду діяльності, аналізує закономірності функціонування знань, їх засвоєння індивідом (групою), вплив оволодіння знаннями на психічний розвиток людей, засоби обміну знаннями, внутрішні механізми перетворення знань на переконання [3, с. 63].

Розрізняють емпіричні і теоретичні знання, в яких різний ступінь узагальнення конкретних фактів. Систематизовані знання є науковими знаннями. У поступальному розвитку людського суспільства проявляється тенденція до нарощення потенціалу знань про навколишній світ і саму людину, а в умовах науково-технічного розвитку започаткувалася дія закону випереджаючого розвитку науки щодо практичної діяльності [3, с. 64].

У педагогічному аспекті **знання** розглядаються як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [4].

В дидактиці термін **знання** застосовується у подвійному значенні залежно від того, про що йдеться – початковий процес навчання, або кінцевий результат процесу навчання. Проте знання – це один із видів (елементів) змісту освіти.

Можна виділити такі види знання балетмейстерської діяльності:

1. Основні терміни та поняття:

- знання законів мистецтва балетмейстера;
- знання музично-хореографічної драматургії, композиції й постановки хореографічних творів;
- знання історичних фактів що пов'язані з твором;
- знання суміжних мистецтв які є невід'ємною частиною хореографічного твору, відповідності усіх його складових).

2. Факти повсякденної дійсності та наукові факти, без знання яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доказувати та відстоювати ідеї.

3. Основні закони науки, які формулюють зв'язки і відношення між різними об'єктами та виявлення реальності.

4. Теоретичні знання балетмейстера:

- формування танцювальної культури різних народів;
- балетмейстер і сфера його творчої діяльності, тема, ідея;
- форма і зміст творчого процесу створення хореографічного твору;

- основні закони драматургії та їх застосування в хореографічному творі;

- музика в хореографічному творі;
- рисунок танцю як складова частина хореографічного твору;
- створення хореографічного образу та розкриття внутрішньої і зовнішньої техніки танцівника.

5. Методико-практичні знання балетмейстера:

- методично застосувати в хореографічному творі законів драматургії та їх виявлення через хореографічну композицію;
- спільність і відмінність законів музики і хореографії;
- створення на основі музичного матеріалу (образу, який чуємо) хореографічного твору (образу, який бачимо);

- залежність і зв'язок рисунка танцю із задумом хореографа, драматургією, музичним матеріалом, танцювальною лексикою, взаємозв'язок образу хореографічного твору з малюнком танцю;

- навчально-виховна робота в аматорському колективі;
- знання методики викладання класичного, народно-сценічного, українського, спортивно-бального, історико-побутового та сучасного танцю;

- знання методики роботи з дитячим аматорським колективом.

М.Данілов, С.Скаткіна виділяють три рівня засвоєння знань:

- 1) рівень усвідомлення, сприйняття та фіксування в пам'яті знань;
- 2) рівень готовності до застосування знань за зразком;
- 3) рівень готовності до творчого застосування знань у нових несподіваних ситуаціях.

Кожний новий рівень змінює засвоєнні знання, роблячи їх більш міцнішими та продуктивними. І відбувається це тому, що на кожному рівні не тільки поглиблюється зміст знань, але засвоюються інші види змісту освіти – досвід, діяльність, творча діяльність [5, с. 17].

Знання стануть дієвим засобом формування особистості балетмейстера коли в нього будуть сформовані навички.

У філософському розумінні **навички** – це дії, які внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими. Навички необхідні в усіх видах діяльності людини (навчання, праця, спорт та ін.). Завдяки своїй сформованості навички не потребують свідомого керування кожним елементом дії, що входить до їхньої структури. Свідомість у навичках виконує лише пускову й контролюючу роль. При наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше. Фізіологічною основою навичок є утворений у корі головного мозку людини відповідний динамічний стереотип. Виділяють навички сенсорні (розрізнення кольору, виробничий слух тощо), рухові (вимова слів, ходіння, трудові операції), розумові (звичайні логічні операції та ін.). Формування навичок є важливою ланкою загальноосвітнього і виробничого навчання, трудової діяльності тощо [13, с. 314].

Психологи вказують, що **навичка** – це психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії. Залежно від характеру психічних процесів, що забезпечують їх функціонування, розрізняють рухові, сенсорні, перцептивні, атенціонні, імажинативні та мовні навички. Навички виробляються на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь, у результаті яких утворюються необхідні стимульно-реактивні зв'язки. Корінь терміна "навичка" відбиває саме факт при звичаєності до певної дії, яка завдяки цьому виконується автоматично, без істотної участі свідомості в її регулюванні. Навички є необхідними компонентами *уміння* [3, с. 98].

С.Л.Рубінштейн стверджував, що **навички** – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які формуються в процесі його виконання. Навички виникають як свідомо автоматизовані дії і потім функціонують як автоматизований спосіб виконання. Те, що дана дія стала навичкою, означає, що учень в результаті вправ набув можливостей здійснювати дану дію, не роблячи її свідомою метою. Це означає, що коли ми формуємо у процесі навчання в учня здібності формувати будь-яку дію, то спочатку він виконує цю дію розгорнуто, фіксуючи свідомо кожний крок. Тому що здатність виконувати дію формується як уміння. По мірі тренування та виконання даної дії вміння удосконалюються, процес виконання дії прискорюються, основні кроки даного процесу перестають усвідомлюватися, дії виконуються повністю автоматизовано, а в учня утворюється навичка у виконанні даної дії. [3, с. 196].

У педагогічному словнику вказується, що **навички** – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [9].

Основними навичками в діяльності балетмейстера є:

- навички взаємодії з іншими людьми;
- практичні навички з хореографічних дисциплін (класичний, народно-сценічний, історико-побутовий, бальний та сучасний танець, хореографічний ансамбль тощо);
- практичні навички побудови твору – від задуму до виходу на сцену і сприйняття його глядачами;
- навички спілкування з учасниками.

Хореографічно-педагогічні знання в поєднанні з навичками визначають балетмейстерські уміння.

Психологи розуміють під **умінням** використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети. Терміном уміння позначають і володіння складною системою психологічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями та навичкам. Сутністю уміння як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання значною мірою нових знань [3, с. 196].

Сформоване вміння може стати властивістю особистості і умовою набуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості і, насамперед, здатності до передумови засвоєних прийомів діяльності (праці), до набуття знань

і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності. Узагальненість – важлива властивість уміння, яка виявляється у способах діяльності (навчальної, трудової, професійної). Ступінь її визначається характером перенесення прийомів дій ("близькій" чи "далекій"), пов'язаного з певною формою розумової активності суб'єкта. Від ступеня узагальненості уміння залежить рівень трудової підготовки суб'єкта (учня). Оволодіння системою узагальнених умінь створює основу для культури праці і сприяє розвитку особистості.

Уміння складаються на ґрунті навичок (або системи навичок) завдяки варіюванню умов тренування. Нерідко уміння розглядають як сукупність твердих навичок, що успішно функціонують навіть у динамічних умовах діяльності [3, с. 197].

У педагогічному словнику вказується, що **уміння** – здатність виконувати яку-небудь дію за певними правилами. [5].

Суть балетмейстерських вмінь полягає у важливому колі його діяльності, а саме:

1) поглиблене володіння певним різновидом хореографічного мистецтва, який має стати специфічною мовою його творів;

2) організація творчого процесу і зацікавленого ставлення до нього музикантів та виконавців, балетмейстерів-репетиторів, дизайнерів;

3) розвивати свою фантазію, збагачувати палітру виразних засобів, бути гарним організатором;

4) використовувати у своїй практичній і теоретичній діяльності досвід суміжних мистецтв;

5) робота над постановкою танцю за записом.

В ідеалі професія балетмейстера має такі амплуа: балетмейстер-творець, балетмейстер-постановник, балетмейстер-репетитор. Частіше всього перераховані амплуа об'єднуються в одній особі.

1. *Балетмейстер-творець* – це людина, яка знає специфіку хореографічного мистецтва, це і режисер, і драматург. Він складає композиційний план, аналізує музичний матеріал, підбирає сценічні костюми та реквізити, виконуючи всю необхідну роботу по втіленню та розвитку пластичної лінії у хореографічному творі. Тому він повинен бути мислителем, філософом, психологом, педагогом.

2. *Балетмейстер-постановник* (в більшості випадків – це в одній особі творець і постановник), одержавши та написавши композиційний план, замовляє або приймає готову написану музику, приступає до постановки. На музику по картинках від епізоду до епізоду, під фонограму або з акомпаніатором створює текст, мізансцени – малюнок. Після завершення вся робота переноситься в зал для роботи з виконавцями. Викликаються окремо солісти, групи за епізодами та картинками, готуються окремо масові сцени. Потім проводяться зведені репетиції з концертмейстером або під фонограму. Коли постановочна робота закінчена, вона передається балетмейстеру – репетитору, який був присутній на всіх репетиціях і знайомий із задумом постановника.

3. *Балетмейстер-репетитор* – це особа, яка проводить репетиційну роботу із виконавцями як сольних так, і масових сцен. Закінчується робота над хореографічним твором на генеральній репетиції в костюмах, з декораціями та світлом, після чого відбувається здача хореографічного номера [6, с.16].

Роль балетмейстера у процесі створення нового хореографічного твору буде вагомішою, коли він буде дотримуватись основних елементів творчого процесу.

Перший елемент – виникнення у балетмейстера ідеї – теми майбутнього танцювального номера та втілення його в задум танцю. Приступаючи до розробки ідеї майбутнього хореографічного твору, балетмейстер щонайперше визначає жанр: трагічний, героїчний, сатиричний, комедійний, ліричний тощо. Визначившись у всіх важливих моментах, балетмейстер приступає до створення дії танцювального номера.

Задум повинен бути побудований за законами драматургії (це експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація та розв'язка) та мати зміст сюжетної лінії – у якому часі, місці відбуваються події, визначити характер основних дійових осіб.

Другий елемент – це написання балетмейстером композиційного плану або музично-хореографічного сценарію, в якому опрацьовано драматургічний розвиток змісту танцю, із найдрібнішими рішеннями конкретних хореографічних форм його втілення.

У композиційному плані міститься така інформація по створенню хореографічного номера: час та місце дії; обставини, за яких виникає дія; при необхідності дається опис декорацій; чітко викла-

даються за законами драматургії усі дії танцю з характеристикою та обґрунтуванням вчинків дійових осіб; послідовно описуються експозиція, зав'язка, ступені розвитку дії, кульмінація, розв'язка; вказується запропонований характер хореографічної форми танцю (соло, дует, хорівод, пляска, масова форма тощо). Визначається характер музики, її темп і розмір; робиться хронометраж усього хореографічного номера по хвилинах та окремих його епізодах з позначенням кількості тактів; описуються музичні нюанси.

У композиційному плані подаються схеми та рисунки хореографічного вирішення найбільш важливих моментів та епізодів дії танцювального номера. Усі ці матеріали допоможуть зрозуміти танець, задум балетмейстера, пластичну дію танцю, дуже важливі моменти, які дозволять глядачеві повністю побачити та відчути постановку хореографа.

Третій елемент – це робота балетмейстера з концертмейстером (композитором), який знайомить хореографа-постановника з повним музичним текстом хореографічного твору.

Музика – невід'ємна частина хореографії, у творчості кожного балетмейстера-постановника вона є джерелом, яке підживлює його натхнення, створюючи творчу атмосферу настрою та характеру художнього образу. При виборі музичного матеріалу балетмейстер та концертмейстер найперше звертають увагу на її зміст, на те, які почуття, думки, настрої вона навіює.

За допомогою концертмейстера постановник ретельно проводить балетмейстерський аналіз музики: визначає жанр, зміст, музичну драматургію, форму, робить аналіз частин твору, визначає тривалість. Потім аналізується кожна частина, вивчається її поділ на періоди, речення, музичні фрази.

Художня цінність музики залежить від того, настільки вона образна, змістовна, виразна. Якість хореографічного твору перебуває в прямій залежності від музичного супроводу: "Музика надихає балетмейстера і підказує хореографічні образи", – вказував Р.Захаров [4, с. 10].

Ж.Ж.Новер писав: "Успіхові моїх хореографічних творів я зобов'язаний різноманітним почуттям, навіяним музикою. Результат поєднання музики і танцю – лише тоді, коли два художники працюють у співдружності і два мистецтва зливаються в одне ціле, яке і є вершиною насолоди. Танець об'єднує споріднені мистецтва,

цю істину заповідали нам старі мудреці, треба пам'ятати – оком предмет сприймається інакше, ніж вухом" [4, с. 13].

М.Фокін писав: "Надзвичайно тонко відчуваю стиль і характер музичного твору, надаю великого значення процесу спільної роботи з композитором. Для цього потрібне взаєморозуміння, щоб один надихав іншого своєю фантазією, тоді світ пластичного бачення і світ звукових образів об'єднуються в єдине ціле" [4, с.30].

У сучасному хореографічному мистецтві загальноновизнаним є основоположне значення музики – своєрідного "емоційного тексту", в процесі виникнення хореографічного твору їй відведене вторинне місце – балетмейстер створює пластичну тканину, відштовхуючись, як правило, від готової музичної партитури. У завершеному хореографічному творі музика і хореографія поєднуються на ґрунті абсолютно рівноправної "спілки" мистецтв. Творча фантазія балетмейстера надихається образами, що виникли в уяві композитора, але не сліпо підкоряється їм, не ілюструє їх, а створює свою самобутню образну систему, яка базується на суто хореографічних засадах мислення [2, с. 47].

Четвертий елемент творчого процесу включає в себе увесь період створення хореографічного твору – це робота з виконавцями над сольними та масовими епізодами, сценічними ракурсами, рисунком танцю, визначення декорацій та костюмів, робота зі світлом. І як результат усього творчого процесу, балетмейстерська праця, у яку він вклав свою душу, свої принципи, авторську ідею та майстерність, втілюється на сцені.

Одним із важливих етапів творчої діяльності балетмейстера є робота у колективі художньої самодіяльності, вона цікава, але й складна, оскільки має поєднувати в собі, образне мислення, творчу уяву, комунікативні та організаторські здібності, виконавські, педагогічні, постановчі та репетиційні вміння. Необхідно зазначити, що домінуюче значення в роботі керівника аматорського танцювального колективу має постановочна і репетиторська діяльність.

Отже, балетмейстерські вміння у діяльності педагога-хореографа у сучасному освітньому просторі формують в собі знання, вміння та навички майбутнього балетмейстера, які ґрунтуються на концептуальних засадах педагогічної майстерності й педагогічної творчості. Тому формування балетмейстерських вмінь ми визначаємо як процес створення сприятливих умов для такої професійної підготовки педа-

гога-хореографа, яка забезпечує розвиток особистісних якостей та професійних вмінь.

Таким чином, балетмейстер повинен вміти: вирішувати педагогічні, навчально-виховні, художньо-творчі завдання; розвивати акторські здібності та образне мислення; методично правильно використовувати хореографічну лексику та рисунки танцю з урахуванням музичного матеріалу; гармонійно виховувати та розвивати естетичний смак, культуру в постановках хореографічних творів; професійно здійснювати показ лексичного матеріалу комбінацій майбутніх постановок.

Будучи важливими структурними компонентами хореографічної освіти педагога-хореографа, перелічені вміння суттєво позначаються на готовності до професійної діяльності в якості балетмейстера хореографічних колективів, що сприяють педагогічній пошуково-перетворювальній діяльності, результатом якої є подальший професійний розвиток та саморозвиток балетмейстера-педагога.

Література

1. Забрєдовський С.Г. Методика роботи з хореографічним колективом: навчальний посібник / С.Г.Забрєдовський – К.: НАКККіМ, 2010 р. – 135 с.
2. Загайкевич М.П. Драматургія балету / М.П.Загайкевич. – К., Наукова думка, 1978. – 255 с.
3. Загальна психологія: Навч. посібник/ Авт. кол.: О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.. -К.: АПН, 2002. - 461 с.
4. Захаров Р.В. Записки балетмейстера / Р.В. Захаров. – М.: Искусство, 1976. – 367 с.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. М.: Педагогика, 1978. – 208 с.
6. Кривохижа А.М. Гармонія танцю. Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / А.М. Кривохижа. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 90 с.
7. Леонтьев А.Н. Глава о способностях // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 7–133
8. Литвиненко В.А. Зразки народної хореографії: Підручник / В.А.Литвиненко. – К.: Альтепрес, 2007. – 468 с.

9. Павлюк Т.С. Українське балетне мистецтво другої половини ХХ ст. // Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидати мистецтвознавства, Київ – 2005.

10. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.

11. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. М. Поклад. – К., 2006.

12. Смирнов И.В. Искусство балетмейстера: Учебное пособие для студентов культпросвет училищ, факультетов вузов культуры и искусств / И.В.Смирнов. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

13. Філософський словник / За редакцією В. І. Шинкарука. К., 1986. – 796 с.

14. Шевченко В.Т. Мистецтво балетмейстера в народно-сценічній хореографії: Навчально-методичний посібник для вищих навчальних закладів культури і мистецтв України / В.Т. Шевченко. – К.: ДАКККіМ, 2006. – 184 с.

МІСЦЕ МИСТЕЦТВА СЛОВА В ІЄРАРХІЇ ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Долматова М. П., Ярешко В. І.

У статті досліджено стан сформованості естетичних інтересів студентів філологічних факультетів, визначено мотиви звертання майбутніх учителів до мистецьких цінностей в аспекті проектування педагогічної діяльності, проаналізовано місце мистецтва слова в структурі інтересів студентів.

На початку третього тисячоліття, в період докорінних перетворень у роботі вищої школи як ніколи актуальною постає проблема створення досконалої системи освіти, виховання і розвитку підрастаючого покоління. При цьому одним із головних завдань є виявлення у процесі навчальної роботи природних нахилів та обдарувань кожної особистості і формування на їх основі широкого

кола стійких естетичних інтересів, які допомагають молодій людині самостійно вирішувати питання організації спілкування зі світом прекрасного.

Проблема інтересу, стимулів діяльності здавна хвилювала людство, була предметом глибоких роздумів. Вона належить до найбільш складних і дискусійних не тільки для педагогіки, але й для ряду інших наук, які послуговуються цим поняттям.

У соціології питанням інтересів людини, їх ролі в її житті та діяльності велику увагу приділяли А.Здравомислов, В.Іванчук, А.Сохор, В.Трипольський, В.Цукерман; у психології – Б.Ананьєв, Л. Виготський, Л.Гордон, О.Леонтєв, П.Якобсон; у педагогіці – М.Верб, Л.Коган, І.Логінова, С.Кудрявцева. Тенденція диференціювати загальне поняття "інтерес" розвинена в дослідженнях педагогів В.Липника, Т.Мілушевої, Ф.Савіної, В.Філіпової, І.Шапошникової, Г.Щукіною, які вивчали специфіку інтересу до різних навчальних предметів і його вплив на розвиток особистості.

Багато хто з дослідників, прагнучи розкрити сутність інтересу, наводить найрізноманітніші його визначення: вибіркова спрямованість людини, її уваги (М.Добринін), її думок, помислів (С.Рубінштейн); активне пізнавальне (В.Іванов, В.М'ясищев), емоційно-пізнавальне (Н.Морозова) ставлення людини до світу; форма реалізації естетичної потреби (М.Афасіжев).

Таким чином, інтерес виражає ставлення суб'єкта до умов його життя.

Естетичні ж інтереси особистості виявляються зовні (в словах чи вчинках), перетворюються в її запити, які стають разом з іншими стимулами мотивом, поштовхом для діяльності духовного оволодіння предметами інтересів – естетичними цінностями.

Розробка методичної технології формування естетичних інтересів майбутніх учителів-філологів засобами мистецтва слова потребує здійснення її експериментальної перевірки, що вимагає звернення до такого методу пізнання, як експеримент.

Вченими (Ю.Бабанським, Л.Занковим, С.Шатіловим, Ештульманом) зазначається, що для оперування складними об'єктами під час проведення експериментального дослідження доцільним є використання їх моделей [4].

Моделювання цілеспрямованого процесу формування естетичних інтересів студентів філологічних факультетів потребує обов'язкового діагностування вихідного рівня досліджуваного предмету. Педагогічна діагностика рівня сформованості естетичних інтересів студентів взагалі, та у галузі мистецтва слова, зокрема, а також аналіз її результатів є метою даної статті.

Педагогічна діагностика (в широкому значенні) – отримання інформації про стан і розвиток контрольованого об'єкта. І. Підласий, конкретизуючи це поняття, розуміє діагностику як систему технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків [1].

Відповідно до мети дослідження вирішувались такі завдання: з'ясувати місце мистецтва слова в ієрархії інтересів майбутніх учителів-філологів (зокрема, у навчанні, у професійній сфері та у сфері дозвілля); визначити мотиви звертання до мистецьких цінностей взагалі та в аспекті проектування педагогічної діяльності, зокрема; встановити частоту звертання студентів до мовно-естетичної діяльності (знайомство з художніми творами, здобуття мистецьких знань та власна творчість).

Дослідження відбувалося на основі спеціально розроблених анкет, якими було охоплено 505 студентів I–II курсів філологічних факультетів Ніжинського, Бердянського, Сумського та Кіровоградського державних університетів.

Виявити стан сформованості естетичних інтересів майбутніх учителів-словесників неможливо, не з'ясувавши, які види мистецтва цікавлять їх більше, а які – менше, чому саме вони надають перевагу у мистецтві. З огляду на це ми пропонували студентам уявити собі картину, коли вони змушені були б відмовитися у житті від чотирьох видів мистецтва, залишивши тільки один.

Здобуті результати засвідчили, що найпопулярнішим видом мистецтва серед студентів перших курсів є музика. Читання художньої літератури у них стоїть на другому місці. Якщо розглядати знайомство з мистецтвом слова в динаміці, то за час навчання відбувається зростання інтересу до літератури. Можливості художньої літератури як засобу пізнання життя все більше усвідомлюються студентами. До того ж, систематичне вивчення літератури у

ВНЗ сприяє тому, що вона стає все престижнішою у сфері мистецьких уподобань. Тому на других курсах маємо більш або менш рівномірний розподіл інтересів між музикою, літературою та кіно (театр та живопис набагато менше популярні). Але перевага все ж таки віддається музиці.

У пошуках причин, що визначили наведені вище тенденції, прослідкуємо їх динаміку в більш конкретних виявах. Для цього необхідно уточнити зміст естетичних інтересів студентів щодо кожної з трьох соціальних сфер: *навчальної, професійної та сфери дозвілля*.

Сфера навчальних інтересів студентів поки що залишається єдиною, де естетичне виховання всіх без винятку студентів носить систематичний характер.

Для з'ясування місця мистецтва слова у структурі *навчальних інтересів* студентів їм було поставлено запитання: "Який навчальний предмет Вам найбільше подобається?"

Здобуті відповіді дають змогу зробити такі висновки: завдяки насиченості програм ВНЗ предметами художнього циклу мистецтво слова займає провідні позиції в системі навчальних інтересів студентів першого і другого курсів. У різноманітному комплексі занять з літератури завжди є аспекти, які особливо приваблюють студентів. Завдання педагогів – підвищити освітні і виховні можливості таких компонентів.

Для з'ясування спрямованості мовно-естетичної діяльності студентів на той чи інший елемент заняття з літератури як мистецтва слова, було запропоновано запитання: "Що Вам найбільше подобається на заняттях з літератури?"

Якісний аналіз кількісних даних опитування студентів дає підстави зробити висновок, що літературознавство є вагомим елементом заняття на перших-других курсах філологічних факультетів. Студентам все більш починає подобатись аналітична праця: ідейно-художній аналіз творів, обговорення характерів героїв, їхніх вчинків та взаємовідносин (21% студентів), розповіді викладачів про життя письменників та їхні твори (23%).

Заняття з літератури, як ніяке інше заняття художнього циклу, поступово підкоряє собі інтереси юнаків та дівчат. Майже не змінюється рівень інтересу до самостійної творчої праці (4% студентів). Але все ж таки студенти тяжіють до літературних занять, що не потребують значної особистої активності. Найбільший інтерес на

занятті вони виявляють до читання вголос (39%). Такі види роботи, як аналіз творів (де найбільша увага приділяється виражальним засобам мови як мистецтва слова) та самостійна творча робота, не викликають великого інтересу у юнаків і дівчат. Вони становлять відповідно лише 12% і 4%.

Розподіл відповідей студентів свідчить про недостатню розвиненість їхніх естетичних інтересів та смаків, зокрема у галузі мистецтва слова, хоча з таблиці видно, що від першого курсу до другого привабливість аналітичних розборів творів дещо зростає. 1% студентів зупинились на відповіді, що їм нічого не подобається на заняттях літератури.

Звичайно, у розробці доцільнішої структури заняття необхідно враховувати схильності студентів, але було б помилково будувати систему завдань на занятті, виходячи тільки з особливостей їхніх інтересів. Тим більше, що далеко не всі елементи заняття, що імпонують студентам, сприяють їхньому естетичному розвитку. Необхідно шукати розумний баланс між цікавим і корисним на занятті, педагогічно збагачуючи поки що не занадто ефективні, але улюблені юнаками і дівчатами види роботи й одночасно роблячи цікавими ті заняття, які є плідними, хоча й не дуже подобаються студентам.

Для визначення мотивів звернення до мистецьких цінностей в аспекті проектування *педагогічної діяльності* студентам було запропоновано такі запитання анкети:

- Чи допомагає захоплення вчителя мистецтвом у його педагогічній діяльності?

- Чи зайнялись би Ви вивченням різних видів мистецтва (або одного з них), якби цього вимагала Ваша професійна діяльність?

- Тяжінню до естетичного навчання і виховання перш за все заважає відсутність специфічного мистецтвознавчого досвіду. Якщо Ви згодні з цим твердженням, то зазначте "так", якщо не згодні, то напишіть "ні".

- Чи вважаєте Ви педагогічно доцільним вивчати мистецтва не як окремі види художньої творчості, а як цілісний художній процес?

- Чи є необхідність у створенні спеціальної методики естетичного навчання та виховання учнів у професійній діяльності вчителя-словесника?

- Якби Ваша авторська педагогічна програма естетичного спрямування передбачала вивчення окремих видів мистецтв, то якому б

з них Ви віддали перевагу як найважливішому для естетичного розвитку школярів?

Розподіл здобутих у результаті опитування відповідей доводить, що більшість студентів (68,5%) позитивно оцінюють роль мистецтва у формуванні змісту та характеру діяльності вчителя. Проектуючи майбутню педагогічну діяльність, реципієнти зазначають потребу як у специфічній мистецтвознавчій інформації (72,2% студентів), так і в методичній організації естетичного навчання і виховання (64,6% студентів). Проте простежується очевидна орієнтація майбутніх учителів на раціоналізацію шляхів організації власного ставлення до явищ художньої культури. Студенти тісно пов'язують своє ставлення до мистецтва з тим, яку користь це приносить у житті. 84,8% студентів позитивно відповіли на друге запитання.

Домінування в мотиваційній сфері майбутніх учителів спонукає особистісної спрямованості над дієвими та суспільно значущими, спонукає раціонального характеру є, безперечно, відображенням вікової психологічної специфіки, а також результатом впливу школи з її спрямуванням на створення в учнів логічно лінійної картини світу і буття та на брак діалогічності сучасного мислення.

Підміна соціалізації моральної та естетичної соціалізацією "природонауковою" з її орієнтацією на вузьку спеціалізацію та професіоналізацію, безумовно, стимулювала подібний прагматизм студентської молоді. Студенти, в основному, орієнтуються на традиційно звужену мету естетичного виховання і навчання, спрямовану на професійне оволодіння тим чи іншим видом мистецтва поза цілісним художнім процесом (52,1%).

Природним на цьому фоні виглядає те, що більшість опитуваних студентів, проектуючи майбутню педагогічну діяльність, віддали перевагу художній літературі (46,2%). Визнання ролі літератури пояснюється систематичністю її викладання як у школі, так і у ВНЗ.

Інтерес студентів до музики (головним чином, естрадної) – безумовний результат орієнтації на її доступність, простоту і популярність у ровесників (37%).

Невисокою популярністю користуються ті види мистецтва, що стоять за межами навчальних програм, сприйняття яких вимагає специфічних знань та здібностей – кіномистецтво (8,7%), образотворче мистецтво (5%) та театр (3,1%).

Мистецтво – це засіб пізнання життя, виток духовного збагачення особистості та водночас задоволення, розвага. Саме двоєдина функція мистецтва і робить його істотним компонентом *дозвілля*.

Для визначення виявів інтересу студентів до мистецтва слова та рівнів сформованості їхніх естетичних потреб пропонувалось контрольне запитання: "Якому виду діяльності Ви надаєте перевагу у вільний час?"

Якщо більш, ніж третина студентів (37,6%) свій вільний час із задоволенням віддає спілкуванню з ровесниками, 20,4% – прослуховуванню музики, 17,4% – перегляду телепередач, то тільки 14,5% юнаків і дівчат віддають перевагу читанню художньої літератури. Під час усних бесід з'ясувалося, що таке ставлення студенти пояснюють завантаженістю навчальної програми, коли читання художньої літератури стає для них не часом розрядки та відпочинку, а обов'язком (домашнім завданням або завданням на занятті). Інтерес же до спілкування з ровесниками, прослуховування музики та перегляду телепередач пояснюється тим, що це урізноманітнює їхній відпочинок.

Мотиваційна сфера особистості, як уже зазначалося, формується і реалізується у трьох видах діяльності: *знайомство з художніми творами, набання мистецтвознавчих знань та власна творча діяльність*. Останню складову часто ділять на дві частини – *виконавство* (театральна самодіяльність, спів, декламування віршів, гра на музичних інструментах та інше) і *продуктивна діяльність* (складання віршів, живопис і т. ін.) [3]. Ці три види діяльності порізному впливають на естетичний розвиток студента. Тому виявлення орієнтації студентів на ті чи інші види діяльності – важлива умова з'ясування стану сформованості їхніх естетичних інтересів.

Кожна з трьох орієнтацій фіксувалася нами за принципом "так – ні". Необхідно було виявити, наскільки загалом важлива для юнаків і дівчат кожна орієнтація. Якщо студент протягом певного часу читав книжки, відвідував театр або дивився відповідні телевізійні передачі, ми вважали, що в його естетичній діяльності представлено "*споживання*" мистецтва. За такого підходу орієнтація на споживання фіксувалась на найнижчій межі: є вона чи ні.

Так само виявлялись і дві інші орієнтації. Однією з ознак пробудження *мистецтвознавчого інтересу* є інтерес до творця художнього твору. Якщо студент не обмежується знайомством з художнім твором, а намагається зрозуміти шляхи його створення, розібратися в історії мистецтва, він виявляє мистецтвознавчий інтерес. Міра

цього інтересу може бути різною: від простої зацікавленості до поглибленого освоєння теорії та історії мистецтва.

Інтерес до творчості фіксувався за схильністю у вільний час малювати, складати вірші, співати тощо.

Знайомство з творами мистецтва – найпопулярніший вид естетичної діяльності, перша сходинка у залученні особистості до мистецтва. Важко уявити собі студента, який би писав вірші, не прочитавши жодного з поетичних творів, або вивчав історію театру, не переглянувши жодної вистави.

У ході дослідження з'ясувалося, скільки разів протягом трьох місяців студент відвідував театр, концерти, художні виставки, кіно і скільки книжок прочитав, тобто частота контакту з мистецтвом. Ці показники уточнювались контрольними запитаннями: в анкету пропонувалось вписати автора та назву твору, тему виставки образотворчого мистецтва тощо.

Результати опитувань свідчать про те, що читання художніх творів займає особливе місце в структурі інтересів студентів I – II курсів філологічних факультетів. На другому місці – кіно. Музика і театр займають проміжне положення між кіно та літературою, з одного боку, та живописом – з іншого.

Як бачимо, естетичні інтереси студентів та міра їх задоволення знаходяться в прямій залежності від широти знань молодих людей у галузі мистецтва і особливо від розвитку естетичних оцінних суджень. Із співбесіди зі студентами та їхніх відповідей на питання про те, які саме твори вони прочитали, можна зробити висновок, що, на жаль, інтерес студентів до мистецтва слова пояснюється в основному навчальною потребою. 92% з усієї кількості студентів серед прочитаних за останні три місяці книжок назвали лише програмні твори. Звичайно, систематичні заняття у галузі мистецтва слова, що проводяться у ВНЗ, благотворно впливають на розвиток естетичних інтересів студентів, залучають їх до активного спілкування з мистецтвом. Але необхідно, щоб таке спілкування було не тільки обов'язковим, а й самостійним, викликаним власним бажанням. Воно має бути стимулятором творчої наснаги та часом отримання естетичної насолоди.

На жаль, ця характеристика не є повною, оскільки вона не охоплює такі розважальні види мистецтва, як естрадний жанр, теле- та відеопродукція, прослуховування музики по магнітофону (CD-disks), не враховує можливостей комп'ютера у залученні до різних видів

мистецтва, що важко піддається обліку та класифікації. В ході індивідуальних бесід з учасниками з'ясувалось, що найбільше свого вільного часу серед інших видів мистецтва вони із задоволенням віддають саме засобам масової інформації. Безумовно, телебачення, відео дозволяють залучатись до художньої літератури, театру, серйозної музики, живопису, скульптури, але студенти в основному прагнуть дивитися художні фільми, естрадні програми, спортивні передачі. Комп'ютер також найчастіше використовується для різноманітних ігор, фільмів або як технічний засіб у навчанні. І це, на нашу думку, дуже заважає студентам активно спілкуватися з "живим" мистецтвом, насамперед з мистецтвом слова.

Проаналізувавши *мистецтвознавчі інтереси* та потреби студентів у галузі мистецтва слова, провівши індивідуальні бесіди зі студентами, робимо висновок, що хоча студенти активно знайомляться з творчістю, життям письменників, це в основному зумовлено навчальними потребами. Під час усного опитування про те, які книжки про життя та творчість письменників вони прочитали самостійно, за власним бажанням, а не за програмою, виявилось, що всього приблизно 0,5% опитаних читають додаткову літературу такого роду, як О.Іваненко "Тарасові шляхи", Ю.Андрухович "12 обручів", М.Олійник "Дочка Прометя" та ін.

Інтерес до творчої діяльності у сфері мистецтва та в галузі мистецтва слова, зокрема, як уже зазначалося, перевірявся за допомогою запитання: "Чи займаєтесь ви якою-небудь творчою діяльністю? (складаєте вірші, оповідання; граєте в аматорському театрі; співаєте або граєте на музичному інструменті; малюєте; читаєте (декламуєте) вірші, оповідання, повісті тощо)."

Результати довели, творча діяльність в усіх сферах мистецтва, порівняно з іншими видами естетичної діяльності, цікавить студентів найменше. Ширше за все студентами практикуються гра на музичних інструментах та спів, тому найвищу кількість процентів отримав такий вид мистецтва, як музика (середня кількість на I-II курсах – 11%). Це пов'язано передусім із захопленням юнаків гітарою та самодіяльними естрадними ансамблями. Хоча мистецтво слова стоїть на другому місці, але всього 3,5% від загальної кількості студентів філологічних факультетів у вільний час складають чи декламують вірші, оповідання тощо.

Результати опитування, занесені до таблиці, свідчать про нерозвиненість інтересу студентів як до творчої діяльності в галузі мистец-

тва слова, так і в інших сферах мистецтва. Напрошується висновок про те, що вищі навчальні заклади повинні якомога більше розробляти та здійснювати заходи по створенню необхідних умов для занять студентів творчістю.

Таким чином, аналізуючи спрямованість студентів до трьох видів естетичної діяльності у галузі мистецтва слова маємо показники: 89% студентів від загальної кількості орієнтуються на знайомство з художніми творами, 60% – на придбання мистецтвознавчих знань, 3,5% – займаються власною творчою діяльністю. Порівнюючи ці дані, можна зазначити, що у структурі естетичних інтересів студентів переважає орієнтація на знайомство з художніми творами, майже в 1,5 рази менше тих студентів, яких приваблює надбання знань у галузі мистецтва слова, і лише 3,5% тяжіють до творчості.

Однак зауважимо, що не можна розглядати ці дані як остаточні, оскільки більшість студентів поєднують у своїх орієнтаціях інтерес не до одного виду діяльності, а до двох або трьох водночас.

Студентів, яких не цікавить жоден вид естетичної діяльності, дуже мало (приблизно 0,5%), зовсім немає тих, хто орієнтується на творчість або набуття мистецтвознавчих знань, але повністю зневажають знайомством з художніми творами.

На перших курсах до творчої діяльності тяжіє дуже незначна кількість студентів, більшість поєднує знайомство з творами мистецтва з надбанням мистецтвознавчих знань (44%). Також їх цікавить просто знайомство з художніми творами (30%).

На других курсах значно скорочується кількість юнаків і дівчат, які обмежуються тільки знайомством з творами мистецтва (19%), а інтерес до знайомства з художніми творами та здобуття знань про мистецтво ще більше зростає (50%). Творча діяльність, як і раніше, не дуже цікавить студентів.

Таким чином, поєднання орієнтацій на всі три види духовно-практичної естетичної діяльності – найбільш сприятлива передумова для естетичного розвитку студентів. Кожен студент має володіти широкими і різноманітними естетичними потребами та інтересами. Ігнорування будь-яким видом діяльності та видом мистецтва веде до відставання у розвитку естетичних інтересів. Але комплексний вплив мистецтв на особистість, що є основою системи естетичного виховання, має будуватись на поглиблених заняттях найбільш розвивальними у цьому віці видами мистецтва при постійному залученні до інших. У певні вікові періоди та чи інша художня діяльність виявляється

найважливішою, провідною і потребує посиленого стимулювання з боку педагога [2, 49].

Проведене дослідження показало, що сучасний рівень розвитку естетичних інтересів студентів філологічних факультетів (особливо у галузі мистецтва слова) досить невисокий. Це пов'язано з недооцінкою того факту, що слово є не тільки фігурою логіки, а й специфічним чуттєвим комплексом. Отже, постає проблема функціонування мови на філологічних факультетах ВНЗ як естетичного феномена.

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

Такий показник на початковому етапі навчання у ВНЗ є підтвердженням необхідності подальшого естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова в процесі навчання всіх дисциплін, особливо дисциплін гуманітарного циклу.

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

Література

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 242 – 272.

2. Развитие художественных интересов сельских школьников / Под. ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1979. – 128 с.

3. Фохт-Бабушкин Ю.У. и др. Художественная культура и развитие личности: Проблемы долгосрочного планирования. – М.: Наука, 1987. – 222 с.

4. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследований / Э. А. Штульман. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

УДК 78:371.036

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Коваль О. В.

У статті висвітлюються питання діагностики музичної обдарованості учнів загальноосвітніх шкіл. Актуалізується необхідність визначення музично-творчого потенціалу дітей, вказується на неоднозначність підходів учених до цієї проблеми. Обґрунтовується потреба у пошуку оптимальних педагогічних методів дослідження, які б підвищити ефективність роботи вчителя-практика.

Вирішення проблеми діагностики музичної обдарованості безпосередньо пов'язане з практикою музичного виховання в школі і є одним із завдань, що ставляться перед сучасним учителем музики. Відтак дослідження у цьому напрямі мають дати відповіді на численні питання: якою має бути діагностика музичних здібностей школярів, з якою періодичністю відбуватися, чи сприяє цьому класно-урочна система навчання тощо.

Зазначимо, що існування різних підходів до проблеми діагностики обдарованості лише вказує на її багатогранність і різноплановість. І пов'язано це не лише з тим, що обдарованість виявляється у процесі розвитку індивіда, а й з унікальністю поєднань здібностей в одній особистості. Тут варто нагадати думку Л.Виготського, що тільки за наслідками багаторазових і систематичних спостережень за результатами навчання можна судити про якісну своєрідність процесу психологічного розвитку дитини, особливо, коли йдеться про такі складні явища, як музичні здібності чи музична обдарованість. У зв'язку з цим діагностика обдарованості також повинна бути процесом, що здійснюється впродовж достатньо тривалого часу, складатися із взаємопов'язаних ступенів пізнання і мати індивідуальний характер. Такий підхід учений вважав найбільш перспективним.

Існують різні уявлення вчених щодо музичної обдарованості, однак більшість із них вважає її вищим і надзвичайно індивідуальним виявом музичних здібностей, додаючи, що блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний і прекрасно скоординований руховий "апарат", вражаючі успіхи у навчанні і титанічна працездатність саме і є її показниками. Сюди слід додати ще й таку точку зору, згідно якої справжня обдарованість виявляє себе через творче мислення і творчі здібності [1, 279].

Усе це дає підставу для висновку про те, що кожній людині характерний свій "індивідуальний профіль обдарованості" – якісна своєрідність співвідношення величин задатків. На думку Н.Лейтеса, "...структура індивідуальності людини має багаторівневу будову, при цьому окремі рівні (генетичний, морфологічний, фізіологічний) знаходяться у постійній взаємодії" [1, с. 394].

Ознакою обдарованості є також більша сприйнятливості до учіння і більш виражені творчі вияви. Не слід забувати, що поняття "обдарованість" походить від слова "дар" і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку [1, с. 3].

Музична обдарованість тісно пов'язана, з одного боку, з музичними здібностями – індивідуально-психологічними особливостями, які є умовою успішного виконання різноманітних видів музичної діяльності, а з іншого – з музичними задатками, які лежать в основі цих здібностей і представлені якісними властивостями психічних функцій (перцептивної, психомоторної, емоційної тощо) та становлять частину природної організації індивіда і розвиваються в процесі його життя в конкретних соціальних умовах. Відтак, музичною

обдарованістю можна вважати якісно своєрідне поєднання музичних здібностей особистості, емоційно-психологічного стану, креативності та свідомої наполегливої спрямованості до музичної діяльності, що дозволяє їй досягти значних успіхів у творчості [4].

Водночас обдарованість є лише індивідуально-потенційною своєрідністю задатків людини, які хоча й не визначають її, але є необхідними для досягнення значних успіхів у музичній діяльності. Вона розвивається в процесі засвоєння духовних і мистецьких надбань людства та внаслідок поглиблення досвіду творчої діяльності. Сюди слід віднести високий і надвисокий ступені спеціальної обдарованості, які називають талантом і геніальністю.

Існують різні думки, щодо структури музичної обдарованості, однак більшість вчених приходять до думки, що вона містить такі компоненти, як: загальні здібності (переважання творчого мислення; здібності до уяви й імпровізації, підвищена концентрація уваги; образність і асоціативність сприймання; вразливість); музичні здібності (музично-слухові, музично-естетичні здібності та здібності до музичної діяльності); когнітивні здібності (стійкий інтерес до навчальної діяльності; пошукова активність тощо).

Сучасні надбання науки дають можливість не тільки з'ясувати рівень музичного розвитку індивіда і колективу в цілому, але й простежити за їх динамікою. Це потрібно не для розподілу дітей на музично обдарованих чи недостатньо обдарованих, а для визначення тих слабких ланок у структурі обдарованості, які потребують підсиленої уваги з боку вчителя.

Умовою ефективної актуалізації внутрішніх сприятливих передумов є, у першу чергу, відповідне навчання та наявність суспільної потреби у музично-творчій діяльності. Ні високі спадкові задатки, ні виховання самі по собі, у відриві одне від одного, не можуть забезпечити виникнення таланту. Це явище можливе тільки при сукупності генетичних та соціальних чинників. Такий підхід відповідає об'єктивно існуючій природно-генетичній та соціальній психіці людини.

З позиції диференціальної психології, яка дозволяє дослідникам застосовувати методики для вивчення індивідуальних відмінностей в широкому розумінні цього слова, а також засобів вимірювання деяких потенційних можливостей кожної людини, її обдарованості, необхідне змістовне співвідношення вродженого та набутого в індивідуально-неповторній своєрідності кожної людини. Причому,

вияви обдарованості менш залежні від терміну початку навчання, ніж розвиток здібностей [1, с. 281].

Разом з тим, від вирішення питання дидактичного забезпечення процесу навчання та його стратегії, вибору ефективних методик та розуміння чому і як навчати обдарованих дітей в умовах звичайного класу, залежить, чи зможемо ми допомогти перетворити їх потенційні можливості у творчі здобутки, у високі досягнення в мистецькій діяльності і, тим самим, забезпечити творчу самореалізацію.

Сьогодні діагностика музичної обдарованості набуває поширення й активно впроваджується у практику роботи школи. Її метою стає отримання даних про якісні зміни окремих компонентів, що входять до структури музичності. Вже майже традиційною стала думка про те, що використання результатів діагностики в навчально-вихованому процесі дає змогу його максимально оптимізувати та з високим ступенем імовірності спрогнозувати результати навчання, передбачити можливий рівень розвитку та музично-творчий потенціал особистості, детальніше визначити зміст наступної педагогічної роботи та оптимальні методи освоєння дитиною суб'єктивно нового досвіду музичної діяльності.

При цьому важливою є не тільки констатація рівня розвитку окремих компонентів, але й встановлення взаємозв'язку між окремими особистісними якостями дитини та умовами музичної освіти, що, у свою чергу, може забезпечити успішність музичного навчання і виховання в цілому.

Сучасна психологічна наука представлена двома основними поглядами на процес діагностики музичної обдарованості. Перший ґрунтується на системі єдиної оцінки. Він дозволяє вважати учня обдарованим, якщо він набрав кількість балів, що перевищує певну межу за визначеною шкалою. Другий – побудований на комплексній оцінці, що включає велику кількість різноманітних оціночних процедур [3, 1128].

Разом з тим, багато дослідників відзначають, що в обох випадках некомпетентне застосування тестів, їх недосконалість, непереконаливе теоретичне обґрунтування наявних методів оцінки обдарованості, недостатня прогностична сила багатьох тестів, висока залежність результатів тестування від зовнішніх чинників, приводить до грубих помилок при з'ясуванні рівня музичної обдарованості.

Багатьма авторами наголошується на необхідності використання перевірених методик, які б, враховуючи складнощі проведення діа-

гностичних замірів, забезпечили їх точність і надійність. Вони також зазначають, що оволодіння апробованими методиками діагностики можливе лише на основі глибокого проникнення в їхню сутність та усвідомлення психологічних чинників і механізмів, що лежать у їх основі. Діагностика обдарованості повинна будуватися на міцному фундаменті психолого-педагогічних знань учителя **З**, 968

Резюмуючи думки вчених, можна сказати, що більшість з них вважає, що розробка будь-якого діагностичного тесту повинна складатися з трьох основних етапів: аналізу діагностичної проблеми, власного конструювання тесту та вибору завдань.

На першому етапі формулюється завдання (що діагностуватиметься, яка якість вимірюватиметься); визначається спосіб (як вимірюватиметься музична обдарованість); здійснюється теоретичний аналіз переваг і недоліків існуючих методів і, якщо вони не задовольняють автора з теоретичних чи практичних міркувань, розробляється власна методика.

На другому етапі створюється тест. Головними інструментами тут служать авторська інтуїція, досвід попередників і знання специфіки діагностики музичних здібностей. На третьому – безпосередньо здійснюється розробка завдань.

Методичні тести вивчення структурних компонентів музичної обдарованості повинні відповідати таким умовам: по-перше, вони повинні бути прямими, тобто спиратися не тільки на оцінку знань, але й на вивчення пізнавальної діяльності в цілому; по-друге, вони повинні застосовуватися у масових дослідженнях; по-третє, вони повинні давати порівнювані між собою результати.

Зі сказаного випливає, що діагностування музичної обдарованості – завдання непросте і потребує ретельної підготовки. Додамо, що й точність визначення буде залежати від того, наскільки широко буде охоплено всі її структурні елементи обдарованості та наскільки ретельно буде вивчений кожен елемент структури. Хоча тут слід зауважити, що саме з педагогічної точки зору для нас більш важливим виступає не кількісний, а якісний підхід до результатів діагностики, адже саме якісне поєднання у структурі обдарованості окремих якостей визначає особистісну неповторність.

Таким чином проблема діагностики музичної обдарованості в умовах масової музичної освіти є складною і актуальною. Труднощі її вирішення пов'язані як з недостатньою вивченою природи обдарованості, так і з розробленістю та впровадженням сучасних діагнос-

тичних методик, які б влаштовували запити сучасної загальноосвітньої школи. Існування цих двох непростих і пов'язаних між собою проблем, ставить перед педагогічною наукою складні завдання, вирішення яких дозволить значно підвищити ефективність роботи вчителя-практика.

Література

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр "Академия", 1996. – 416 с.
2. Ломов Б.Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии / Б.Ф. Ломов // Вопр. философии, 1976. – № 4. – С. 83–95.
3. Психологічна наука, вчитель, учень. За ред. В.І. Войтка. – К.: Рад. школа, 1979. – 182 с.
4. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток /С.І. Тітов <http://studentam.net.ua/content/view/7390/97/>

УДК 786.8(043.3)

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В УМОВАХ ДМШ

Дорохін В. Г., Кузьменко С. Г.

У статті розглядаються фактори, необхідні для формування вміння художньої інтерпретації з музично-педагогічних позицій.

Як показує аналіз практики навчання в умовах ДМШ, однією з педагогічних проблем розвитку творчої самостійності учнів є формування вміння інтерпретації.

Аналіз наукової літератури та власні спостереження показали, що численні дослідження цієї проблеми не дають завершеної картини. Найбільш повно розглядаються питання теорії інтерпретації (Є.Бодіна, Є.Гуренко, Г.Драговець, Н.Корихалова, Ю.Кочнев, І.Кузнєцова, В.Москаленко, С.Раппопорт, Г.Тараєва, С.Хвошнянська), теорії музичного виконавства (Ф.Бузоні, Й.Гофман, Г.Коган, К.Мартінсен, Г.Нейгауз, С.Фейнберг), зокрема баянного виконавства (М.Давидов, Ф.Ліпс, численні дисертації). Досліджувалися творчі аспекти інтер-

претації (А.Душний, В.Крицький, В.Москаленко), фундаментальні положення психології та психофізіології, принципи єдності особистості, діяльності та свідомості (О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Л.Виготський, В.Теплов). Здійснено системний підхід до вивчення особистості (Б.Ананьєв, Б. Ломов), психологічного та психофізіологічного змісту професійної діяльності (К.Платонов, Б.Федоришин, Д.Кужелєв та ін.).

Розглядаючи інтерпретацію з музично-педагогічних позицій, ми беремо за основу висловлювання В.М.Крицького, що "структура цілісного процесу художньої інтерпретації охоплює собою дві основні підструктури – формування інтерпретації як ідеального уявлення (задуму) та реалізації інтерпретації у матеріально-звуковому втіленні" [8, с. 18].

Спираючись на визначення В.П.Білоус, в якому наголошується, що "музично-виконавська майстерність, яка є складовою інтерпретації, включає такі компоненти: теоретичний, технічний, художній, суспільно-психологічний (комунікаційний)" [1, с. 6], вважаємо за необхідне систематизувати фактори інтерпретації.

З огляду на те, що ми аналізуємо музично-виконавські процеси під кутом художньо-педагогічного зору, адже "уміння художньої інтерпретації не є вродженою якістю людини, а формується і розвивається в безпосередній активній музичній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливові" [8, с. 144], та притримуємося погляду В. Москаленка, який підкреслює, що "творчий аспект виявляється не в кожному виконавському образі, а у власному та розвинутому образі, що формується в уяві інтерпретатора" [9, с. 7], вважаємо за доцільне розглянути художньо-педагогічний та творчий фактори як самостійні.

Отже, виділимо такі фактори інтерпретації: теоретичний, технічний, художній, художньо-педагогічний, психофізіологічний, психологічний, психолого-комунікаційний та творчий. При цьому підкреслюємо, що всі фактори інтерпретаційного процесу тісно взаємопов'язані та знаходяться у діалектичній єдності.

Теоретичний фактор визначається музичною грамотністю, яка включає знання про закономірності виконання різних стилів, жанрів, форму музичного твору, уміння розшифровувати нотний текст. Інтерпретація музичного твору неможлива без знання тембро-динамічних та технічних можливостей музичного іструмента. У процесі набуття вміння інтерпретації ці знання надаються учню паралельно з вивченням музичних творів.

Технічний фактор характеризує "точність, швидкість, пластичність, лабільність, пристосованість та енергійність виконуваних музично-ігрових рухів, рівень володіння специфічно інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента та перцептивних властивостей виконавця, які дозволяють йому максимально виразне втілення музично-образної системи у виконуваному творі. Рівень сформованості цього компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста. Невід'ємною складовою досвіду, зокрема виконавського, є вміння, що зумовлюють здатність належно виконувати певні дії" [1, с. 6]. Досвідчений педагог має в короткий строк навчити свого учня необхідним навичкам звуковидобування та специфічним прийомам гри на музичному інструменті в залежності від рівня підготовки останнього.

Оскільки інтерпретується художній музичний твір, то, безумовно, ми виділяємо **художній фактор**, який полягає в осмисленості виконавського інтонування музичного твору. Як стверджує Г.Ф.Сайк: "Художність, як інтегральне явище, є раціональною сутністю ознак, властивостей, характеристик і структурних елементів, за допомогою яких музика виявляється як суспільна свідомість і мислення, як засіб пізнання і відображення дійсності, як художня форма і художній зміст, як художній процес і художній образ, що викликає у слухачів образні уявлення, інтелектуальну реакцію, асоціативне мислення, уяву, фантазію, натхненність, пробуджує почуття та емоції, естетичні переживання; несе конкретну образну інформацію, виступає об'єктом пізнання, приносить естетичну насолоду. Художність – це потенціал твору, а не об'єктивна реальність, і фіксується та здійснюється вона тільки у процесі художньо-інтерпретаційного виконання" [13, с. 6].

Вміння художньої інтерпретації передбачає глибоке проникнення в зміст музичного твору, виявлення ціннісного ставлення до музики, відтворення набутого досвіду в усій його цілісності.

Таким чином, художність інтерпретації має великі потенційні можливості для виховання духовної культури школярів, допомагає через активні особистісні переживання художнього образу здійснити перехід до більш глибокого пізнання мистецтва. Педагоги отримують можливість керувати розвитком естетичних почуттів шляхом інтерпретації творів різного характеру, викликаючи різні емоції.

Художньо-педагогічний фактор базується на основних принципах педагогіки, які визначають обсяг узагальнених теоретичних та практичних знань, умінь та навичок, необхідних для формування

уміння інтерпретації художнього твору. При цьому ставляться певні завдання, які спираються на вікові та індивідуальні особливості учнів та їх здібності. У визначенні змісту знань необхідно також враховувати педагогічну доцільність. Це означає, що "...структура, обсяг та зміст знань повинні бути підпорядковані дидактичній меті, відповідати основним дидактичним завданням" [8, с. 78].

Успіх **психо-фізіологічного фактора** у формуванні вміння інтерпретації залежить від урахування педагогом вікових особливостей дітей. М.Геліс зазначав, що "перш ніж учня вчити, його треба самого добре вивчити, адже дійсно художнє виконання, розвиток творчого підходу до нього і індивідуальні особливості вихованця неможливі одне без одного" [3, с. 48]. Ясне бачення мети породжує уявлення про способи її досягнення. Детально обґрунтоване К.Мартинсеном, це положення протягом десятиріч спрямовувало музичну педагогіку (Г.Нейгауза, Г.Когана, Л.Баренбойма та ін.), аж поки під впливом новітніх досліджень психофізіології (зокрема П.Анохіна), О.Шульпяков не зробив суттєвих уточнень щодо взаємозворотніх зв'язків центральної нервової системи з реалізуючою рухальною системою "периферії". Якщо представники психофізіологічного напрямку недооцінювали роль детального аналізу біомеханіки музично-ігрових рухів, то М.Давидов вбачає завдання в "досягненні органічної єдності рухально-приспосованих та виражально-реалізуючих навичок на основі доцільно спрямованої слухо-моторної уваги та енергії емоційно-логічного змісту виконуваного твору" [5, с. 68 – 69].

Психологічний фактор розглядає відчуття музиканта-виконавця у процесі формуванні вміння інтерпретації. Аналізуючи дослідження відомих вітчизняних та зарубіжних музикознавців і психологів (Я.Вершиловського, Я.Коссеєвську, Б.Теплова та ін.), звертаємо особливу увагу на властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмінь учнів.

Серед закономірностей відчуттів звертається увага на **сприймання** і його значення для розвитку художньої майстерності музиканта. Механізми цього явища у майстра і початківця ідентичні, однак різниця у результатах, як правило, обумовлена тим, що вони отримують різні інформації про результати своїх дій. Майстер відчуває музику як цілість, а початківець чує тільки те, про що думає. Зрозуміло, що від виконавця вимагається докладне відтворення того, що написано в нотах. Однак, "... кожен музикант має

свій рівень підготовки, розвитку мислення та уяви, особистісних рис, бачення і розуміння твору, задумів композитора" [1, с. 7–8].

У цьому аспекті варто звернути особливу увагу на те, що рівень художньої і творчої майстерності виконавця залежить від розвитку його **уяви**. Немає сумнівів у тому, що уява відіграє дуже важливу роль у творчій діяльності. Уява – це насамперед творча здібність, яка виступає завжди і скрізь, де потрібна творчість. Якщо говорити про роль уяви в діяльності музиканта, то важко не погодитися зі словами С.Блаховського, який вважав, що "... у генія творчою є насамперед уява. Варто відмітити ще один аспект уяви, який не завжди береться до уваги педагогами. Щоб досягти успіху в музичній виконавській діяльності, музикант повинен уявити собі те, чого хоче, якого успіху прагне, як його можна досягти. Від того, наскільки мрії музиканта будуть реальними, чіткими і конкретними, залежить його успіх в реалізації намірів і планів" [11, с. 7].

Велику роль у становленні художньої майстерності виконавця-інструменталіста відіграє розвиток його здатності до психічних пізнавальних процесів. При цьому варто пам'ятати, що їх функціонування неможливе без розвитку **образного мислення**, здатності до **відчуття**, **глибокого переживання** у музичному спілкуванні. В цьому процесі "єдність емоціонального і раціонального в музичному виконавстві виступає в особливій формі як емоційне мислення, виховання якого для музиканта є фаховим завданням, коли йдеться про формування інтерпретаторської майстерності" [5, с. 68]. В творчості інтерпретатора емоції мають "омузичнений" характер. Звукові асоціативні зв'язки здатні пробуджувати певний емоційний відгук, а емоційне переживання дійсності спричиняє відповідні нюанси музичних інтонацій. Мова емоцій і почуттів активізує образне мислення інтерпретатора. Почуття людини характеризуються різноманітними властивостями (якістю, сталістю, тривалістю, сценічністю, силою, глибиною, напруженістю тощо). На думку В. П Білоус: "в емоційній сфері музиканта дуже велике значення має лабільність переживань – властивість, яка в загальній психології залишається непомітною" [1, с. 9]. Художня і артистична майстерність музиканта вимагає здатності швидко переходити від переживань одного змісту до переживань іншого змісту так, щоб це було найменш помітно для оточення. Отже, лабільність почуттів полягає у швидкості і легкості зміни переживань музиканта різного змісту та якості.

У розвитку вміння художньої інтерпретації необхідно враховувати ще одну, специфічну для емоційної сфери музиканта, властивість переживання почуттів – **динамічність переживань**. Специфічність цієї властивості полягає в тому, що виникнення та наростання переживань у виконавця повинно підпорядковуватися емоційному змісту розгортання музичного твору.

Серед індивідуально-типологічних властивостей виконавця його **темперамент** часто залишається поза увагою як музичних психологів, так і педагогів та виконавців. Однак варто зауважити, що темперамент в інтерпретації займає особливе місце, бо, порівняно зі здібностями, характером та навичками, його неможливо змінити через генетичну обумовленість. Хоча темперамент і не має безпосереднього впливу на майстерність та ефективність діяльності, він виступає як енергетичний фактор, невід’ємний на етапі становлення виконавської техніки. Як писав І.Павлов, "Темперамент є найбільш загальною характеристикою кожної окремої людини, найголовнішою характеристикою її нервової системи, а ця остання ставить ту чи іншу печать на всю діяльність кожного індивідуума" [10, с. 85]. При цьому варто мати на увазі, що темперамент обумовлює шляхи та способи праці, але не рівень досягнень, тобто індивідуальний стиль діяльності. Він проявляється у функціональній структурі виконуваних дій (підготовчих, контрольних, корекційних) і дозволяє музикантові найефективніше використати свої можливості (особливо психічні). Індивідуальний стиль інтерпретатора формується та удосконалюється, якщо учень під керівництвом педагога шукає прийоми та способи, що допомагають йому, в залежності від свого темпераменту, досягти бажаних результатів. Тому найчіткіше він проявляється у людей творчих, у яких є відчуття свого індивідуального стилю діяльності (технічні домінуючі ознаки, фізична витривалість, емоційність, сценічна витримка та ін.) дозволяє з великою ймовірністю прогнозувати ефективність творчої виконавської діяльності. Отже, інтерпретація вимагає дуже багато сил, великої витривалості і стійкості до факторів, що викликають втому (не тільки фізичну, а й емоційну). Тому розвиток вміння інтерпретації істотно залежить від типу темпераменту та його психологічних властивостей.

Відомо, що серед артистів (у тому числі і музикантів) поширеними емоційними станами є **фрустрація та стрес**, що характеризуються підвищенням психічного напруження. Часто воно може

сягати такого рівня, коли музикант не в змозі об'єктивно сприймати ситуацію, а процес гри має відхилення від норми або взагалі стає неможливим. Тому, розвиток вольових якостей є одним із головних чинників виховання виконавця-інтерпретатора. На розвиток сценічної впевненості музиканта-інструменталіста може мати позитивний вплив психорухова мобілізація, регулярні публічні виступи, аудіота відіо записи, підвищення експресії виконання твору та інші засоби зміцнення мотивації. Наполегливість, сила волі, працьовитість – риси характеру, які проявляються у відношенні музиканта до музичної діяльності. Вони допомагають долати труднощі, що виникають в процесі гри.

Проблема *інтуїції* в музиці проливає світло на психологічний механізм натхнення. Надхнення в галузі музичної діяльності живиться силою емоцій, їх інтенсивністю і глибиною. Через це в мистецтві інтерпретації емоційна наповненість процесу роботи розцінюється як важлива передумова досягнення того особливого стану піднесення, яке називають натхненням. Педагог, що опікується завданнями стимуляції інтуїтивних рішень в учня, має зважати на вказану тримірність психічного життя останнього. Педагогічні дії, з одного боку, можуть стосуватись свідомості учнів як чинника впливу на підсвідоме і надсвідоме. З іншого, стимулювання позасвідомого неможливе за умов безпосереднього втручання. Збудити інтуїцію можна лише опосередкованим шляхом. Г.Падалка зазначає: "До опосередкованих належать педагогічні дії, які не прямо, а побічно, оминаючи вимоги, розпорядження, накази та інші методи прямого втручання до сфери психічних процесів вихованців, ведуть до наміченої педагогом мети" [6, с. 41.]

Суть та значення **суспільно-психологічного (комунікаційного) фактора** полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою "мови тіла" (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози, ін.).

Поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, створеного композитором, але і процес його спілкування з публікою в концертному залі. Артист презентує себе не тільки грою, але й зовнішнім виглядом, поведінкою, своєю особистістю. Це стосується всіх без виключення музикантів: інструменталістів, диригентів, співаків. Тому, як зазначає В.Білоус: "Щоб досягти вершин виконавської майстерності, слід працювати не тільки над технікою гри, артистизмом виконання, але й над презентацією себе публіці" [1, с. 6].

Творчий фактор в інтерпретації головним чином проявляється у двох аспектах: як психологічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включеність у цей процес. В теорії сучасної естетики і музикознавства творчий характер інтерпретації підкреслюється за умов, коли інтерпретатор не тільки має прагнути якнайповніше втілити у власному виконанні те, що зафіксовано у авторському тексті, а і бути у пошуках власного ставлення до виконуваної музики. Як підкреслює Л.А.Мазель: "Зафіксований в нотному записі музичний твір, наділений тільки відносною визначеністю, вимагає творчого тлумачення виконавцем. Причому, ці тлумачення можуть суттєво відрізнятись один від одного. Автор не може передбачити всіх можливих варіантів втілення свого твору. Навіть у випадку, коли композитор надзвичайно детально вказує виконавцю найдрібніші моменти, відтінки інтерпретації, перед останнім все одно відкритий простір для власного емоційного ставлення. Продукт творчості виконавця виступає в ролі художньої інтерпретації виконуваного твору" [13, с. 6 – 7].

Навчальний аспект творчості в ДМШ не передбачає створення абсолютно нового і високохудожнього. В мистецтві мету навчальної творчості ми вбачаємо в тому, щоб стимулювати творчі стремління учнів, активізувати творчі аспекти їх світобачення, стимулювати до самовираження в мистецтві. М. Геліс вважав, що "в основу роботи в ДМШ повинно бути покладене прагнення до збудження в дітях живого переживання прекрасного, до виникнення потреби у творчості, що треба вирощувати дітей людьми мислячими, здатними займатися розумно, захоплено, самостійно" [4, с. 7].

Література

1. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності : автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Білоус Володимир Петрович. – К., 2005. – 17 с.
2. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. А. Давидов // Науковий вісник. Музичне виконавство. – Вип. 2. – К. : НМАУ, 1999. – 96 с.
3. Давидов М. А. Історичні передумови утворення кафедри, зародження професіоналізму: [Зб. наук. ст.]. / М. А. Давидов. – К., 2003. – 123 с.
4. Давидов М. А. Основні принципи музичної педагогіки академічного народно-інструментального мистецтва в Україні, започат-

ковані професором М. М. Гелісом : [Зб. наук. ст.] / М. А. Давидов. – К., 2003. – 123 с.

5. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : [Навч. посібник для вищ. муз. навч. закладів] – К. : Муз. Україна, 1997. – 66 с.

6. Душний А. І. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : [Навч.-метод. посіб. для студ. вищих навчальних закладів] / А. І. Душний. – Дрогобич : Посвіт, 2008. – 120 с.

7. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – М. : Музыка, 1979. – 156 с.

8. Крицький В. М. Формування художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. Наук / Володимир Миколайович Крицький. – К., 1999. – 180 с.

9. Москаленко В. Г. Творчий аспект музичної інтерпретації / В. Г. Москаленко. – Київ, 1994. – 156 с.

10. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

11. Павлов И. П. Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека / И. П. Павлов. – Полн. собр. соч. Т. III, кн. 2 – М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – 85 с.

12. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М. : Художественная литература, 1965. – 205 с.

13. Саїк Г. Ф. Музично-виконавська майстерність як педагогічна проблема / Г. Ф. Саїк. – <http://www.knukim.edu.ua/articles/sayik.htm>

14. Темперамент та індивідуальний стиль діяльності музиканта-інструменталіста / науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Вип. 38: Музичний стиль : теорія, історія, сучасність. [Збірка статей]. – К., 2004. – С. 255-262.

УДК 786.2:373.5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ростовська І.О.

У статті аналізуються організаційно-педагогічні умови навчання дітей гри на фортепіано, а саме: досягнення успішної навчальної взаємодії вчителя й учня, єдності виконавського та загального музичного розвитку учня; стимулювання розвитку музичних здібностей, самостійного мислення та творчої ініціативи; опори у навчальній діяльності на принципи єдності художнього і технічного, емоційного і свідомого.

Шлях до музики для багатьох дітей розпочинається з оволодіння грою на фортепіано у різноманітних закладах початкової музичної освіти. Деякі з них стануть у майбутньому професійними музикантами, оскільки в процесі музичного навчання у них виявляться особливі творчі якості, які стануть передумовою музично-професійного навчання. Значна частина учнів, що навчаються у цих закладах, не мріють про професію музиканта, але, незалежно від виконавських досягнень у навчанні гри на фортепіано, заняття мистецтвом дозволить їм пізнати безмежний світ почуттів і думок, втілений у музичних творах, досягнути красу людського життя, що є надзвичайно важливим у вихованні підростаючого покоління. Але частина учнів у результаті занять у класі фортепіано втрачають будь-який інтерес до музики, яка спочатку так приваблювала їх, тому постає питання педагогічно доцільної організації навчання в класі фортепіано, досягнення ефективної навчальної взаємодії вчителя й учня.

Актуальність організації навчання дітей гри на фортепіано зумовлена також тим, що реальні умови навчання музичному мистецтву досить часто відтісняють на дальній план його художньо-естетичні аспекти, що пов'язано з прагненням вчителів перш за все виконати вимоги навчальної програми щодо засвоєння технічних навичок гри, розучування певної кількості п'єс, тому творча робота нерідко підмінюється технічним тренажем, а художнє стимулювання – примушенням. Більшу частину навчальних програм з фортепіано для дитячих музичних шкіл складає виконання гам і арпеджіо в різних видах, інструктивних етюдів, одноманітних п'єс навчального репертуару, що не забезпечує повноцінний музично-естетичний розвиток учнів, багатство й новизну художніх вражень, не сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання в класі фортепіано. Відтак проблема організації навчання гри на фортепіано посідає чільне місце у музичній освіті підростаючого покоління.

Означена проблема здавна привертала увагу багатьох музикантів-педагогів. Зокрема, розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства (Л.Баренбойм, Ф.Блуменфельд, Г.Коган, Г.Падалка, С.Савшинський, Г.Ципін, М.Фейгін, В.Шульгіна та ін.), педагогічні умови досягнення єдності виконавського та загального музичного розвитку учнів (Т.Воробкевич, Л.Гусейнова, Н.Кашкадамова, С.Ліпська, В.Ревенчук, О.Щербініна, О.Щолокова та ін.); виявлено особливості формування емоційного ставлення до навчання гри на фортепіано, самостійності та творчої ініціативи (Т.Беркман, Н.Гузій, Н.Іліницька, Т.Кротова, Н.Любомудрова, Г.Нейгауз, О.Ніколаєв та інші) тощо. Склалась досить ґрунтовна й різнобічна методична система навчання гри на фортепіано у закладах початкової музичної освіти. Водночас багато питань організації навчання гри на фортепіано, особливо в навчальних закладах початкової музичної освіти, поки що не дістали належного висвітлення в науково-методичній літературі.

Метою даної статті є педагогічний аналіз проблем організації навчання дітей гри на фортепіано. Завдання статті полягають у визначенні умов, необхідних і достатніх для успішної організації навчання гри на фортепіано учнів загальноосвітніх і спеціалізованих закладів початкової музичної освіти.

Навчання гри на фортепіано відіграє важливу роль у музичному вихованні людини. І це зрозуміло: фортепіано, на думку Г.Нейгауза, є " найінтелектуальнішим " серед усіх інструментів. На ньому, крім музики, створеної безпосередньо для цього інструменту, можна виконувати все – від найпростішої мелодії до масштабних полотен симфонічної та оперної музики [6, с. 97]. Це сприяє розвитку музичних здібностей, художнього мислення, музичної пам'яті, вчить розуміти музику, насолоджуватися нею, виховувати в учня якості, необхідні для оволодіння даним видом мистецтва. Але спостереження свідчать про наявність значного розриву між навчанням і вихованням учнів-піаністів. Формування емоційної сфери, художньої свідомості, музичних здібностей – усе це здійснюється нерідко спонтанно, паралельно з оволодінням грою на фортепіано. Відтак прямого зв'язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично – немає. Нерідко педагогіки розглядають поняття " навчання " і " розвиток " як синоніми, вважаючи, що учень розвинеться настільки, наскільки навчиться

грі на музичному інструменті. Звідси з'являється диспропорція між навчанням і загальним музичним розвитком учнів.

Проблема полягає в тому, що частина вчителів вважає своїм єдиним завданням – навчити грати на музичному інструменті, але, на нашу думку, це не знімає з учителя фортепіано обов'язку планомірно і систематично формувати музично-інтонаційне мислення, розвивати емоційно-образне сприймання музики (йдеться, зокрема, не тільки про вслуховування в музичну тканину твору, що вивчається, – а й про розширення кола музичних творів; ознайомлення учня з різними стильовими та жанровими особливостями, які збагачують музично-слухові уявлення учнів, їхній художньо-пізнавальний досвід). Умови сучасного музичного життя, нові технічні можливості спілкування з музикою ставлять це завдання на перший план. Завдання педагога полягає саме в тому, щоб розкрити учневі сутність музичного мистецтва, пробудити в ньому музиканта, творчу ініціативу, розвинути виконавську техніку, необхідну для втілення авторського задуму і власного бачення твору. Здійснити це можна лише в процесі роботи над музичним твором, а також спеціальними вправами. Однак ні розучування творів, ні робота над розвитком техніки не є самоціллю. Головна мета вчителя, за Г.Нейгаузом, виховання музиканта і людини, виховання через музичне навчання і розвиток через спілкування [3, с. 9].

Для виховання учнів несприятливим є розрив між можливостями їх внутрішнього розвитку і системою технічного "натаскування" в процесі навчання гри на інструменті. А він неодмінно виникає там, де навчання і розвиток не пов'язані між собою, де музика як предмет витісняє музику як мистецтво, де панує муштра замість оволодіння художньо-технічними вміннями і навичками, де техніка виступає метою, а не засобом втілення художнього змісту. Цей недолік – досить поширене явище в дитячих музичних школах, де творчий характер, притаманний мистецькій освіті, вступає в діалектичну суперечність з нормативним змістом і методами його організації, що не сприяє розвитку творчого мислення, художньої свідомості, розширенню музичного кругозору в навчально-виконавській діяльності. Тому важливу роль у навчанні гри на фортепіано відіграє правильний та різнобічний підбір творів, які викликають захоплення в учня, які доступні йому за своїм емоційно-образним змістом.

Наступна проблема пов'язана з формуванням позитивного емоційного ставлення до навчання гри на фортепіано, яке так чи інакше завжди охоплює емоційну сферу учня. Однак на практиці роль емо-

цій, як важливого чинника мотиваційної сфери навчання гри на фортепіано, часто недооцінюється, а в навчальному процесі нерідко мало підґрунтя для позитивних емоцій, іноді з'являються навіть негативні емоції – нудьга, страх тощо. Додамо ще перевантаження змісту початкової музичної освіти, на одноманітність щоденної роботи над вправами, гаммами, етюдами, що породжує відсутність зацікавленості та негативне ставлення до занять на музичному інструменті.

Така організація навчання гри на фортепіано суперечить сучасним уявленням про музичну освіту підростаючого покоління.

Недоліки початкового етапу навчання (відсутність розуміння цілісності твору, нерозвинутість музично-слухових уявлень, невміння відчувати за нотними знаками інтонацію та фразування, нерозвинуте почуття ритму, особливостей артикуляції, бідність звучання інструменту, скутість рухів, несамостійність, невміння читати з листа тощо) важко долаються на наступних етапах навчання. Учні, як правило, засвоюють впродовж навчання мінімальний за обсягом репертуар; виконавські вміння і навички, які формуються в процесі навчання гри на фортепіано, здебільшого обмежені за діапазоном дії, недостатньо універсальні; більшість учнів у практичній музичній діяльності не здатна вийти за межі вузького кола "відпрацьованих" з педагогом п'єс. Виконання, навіть осмислене, грамотне, технічно бездоганне, нерідко позбавлене головного – власного ставлення учня до виконуваної музики; творча індивідуальність якщо й чутна в його виконанні, найчастіше ніби уніфікована, загальна для учнів класу конкретного педагога. Це зазвичай не індивідуальність учня, а нав'язана йому індивідуальність педагога. Тому важливою є проблема включення в індивідуальні заняття фортепіано найпростіших умінь оперувати музичним матеріалом, створювати елементарну музику та імпровізувати.

Основна суперечність, яка виникає в процесі навчання гри на музичному інструменті, полягає у невідповідності досягнутого рівня технічного розвитку виконавського апарату учня – тим художнім завданням, які ставить перед ним конкретний музичний твір, що породжує необхідність технічного вдосконалення гри; потребує тривалих вправлянь, викликаних специфічними складнощами виконавського процесу. Як відомо, звуковий задум виконання (тобто, уявлення звучання твору, його виконавська модель) потребує своєї реалізації. Як підкреслила Б.Кременштейн, "задум, слухове уявлення визначають смисл і форми технічної роботи, а технічна робота впливає на зву-

ковий задум... Від технічної досконалості виконання залежить сама можливість втілення задуму " [3, с. 60]. Як уявлення звучання виникає до його виконавської реалізації, так і внутрішні м'язові відчуття в учня повинні передувати рухові. Цей зв'язок між слуховими уявленнями і координацією рухів виконавського апарату учня слід активно і цілеспрямовано виховувати, починаючи з постановки змістовно-звукового завдання, коли навіть найвужча технічна ціль, кожна вправа повинні мати музичний смисл, образну характеристику. Чим більш насичене музикою середовище, в якому знаходиться учень, чим яскравіше вчитель розкриває художнє багатство твору, що розумується, тим інтенсивніше розвивається його мислення в цілому.

Усі вчителі прагнуть впливати на учнів, свідомо або інтуїтивно розвиваючи їхні музичні здібності, прививаючи їм необхідні якості музиканта. Але при цьому розвиток здатності учня *самостійно мислити* нерідко залишається поза сферою впливу вчителя фортепіано, що негативно відбивається на формуванні музичної культури учня, на глибині й міцності набутих ним знань і виконавських умінь. Водночас досвід роботи показує, що самостійно розучений твір приносить учневі більше задоволення (що дуже важливо!). Тому в навчанні гри на фортепіано нерідко дійовішими є не наслідувальні і прямі, а обхідні й непрямі, хоча й триваліші, шляхи самостійної (хоча й під керуванням педагога) роботи над твором. У цьому зв'язку нагадаємо слова Г.Нейгауза: "Одне з найголовніших завдань педагога – зробити якомога скоріше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі... тобто привити йому... самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння домагатися цілі " [6, с. 187] .

Німецький педагог А.Хальм у цьому зв'язку зазначав, що керівництво вчителя повинне полягати не тільки в тому, щоб вказувати учневі певний шлях, але й у тому, щоб спонукати *самостійний рух* уперед методами, завдяки яким педагог вчить учня задумуватися, висловлювати судження, узагальнювати, самому шукати відповіді на посильні практичні питання; методами, зверненими передусім до слуху учня, такими як : порівняти варіанти виконання й обрати кращі з них, вирішувати елементарні композиторські завдання (створення додаткового голосу до мелодії, різних моделей акомпанементу, транспонування мелодії тощо) [2, с. 96].

Зупинимося детальніше на питанні навчальної взаємодії вчителя й учнів, яка нерідко пов'язана зі значними проблемами організації

навчання гри на фортепіано. У кожному конкретному випадку ці проблеми виглядають по-різному, хоча основа найчастіше одна: диктат – з боку вчителя, і прагнення вийти з-під цього диктату, небажання примиритися з ним – з боку учня. Багаторічне навчання в дитячій музичній школі (7–8 років) під керівництвом учителя нерідко приводить до нівелювання індивідуальності учня, пасивності, невпевненості у власних силах. Зауваження вчителя "не той бас", "не той темп", "не ті нюанси", "не той ритм" тощо, виражаючи переконаність вчителя у своїй правоті, поступово позбавляють учнів творчої ініціативи, сприяючи їхній слуховій пасивності.

Деякі педагоги, (будучи переконаними у власній непогрішній виконавській концепції твору) маючи власне незмінне уявлення про те, як слід виконувати ту чи іншу п'єсу, в роботі з учнем не відходять від свого уявлення і прагнуть насильно підігнати під нього інтерпретацію учня; нерідко вчитель, знайшовши, на його думку, найбільш вдалі методи навчання гри на фортепіано або певну послідовність проходження репертуару, з часом канонізує їх, перетворює в догму, що поступово приводить до застою. При цьому частина вчителів переконана, що саме по собі накопичення репертуару (вивчених під наглядом і за точними вказівками педагога музичних творів) приведе зрештою до бажаних результатів, до розвитку необхідних якостей. Однак, на думку Л.Баренбойма, у таких умовах закон діалектики про перехід кількості в якість не "спрацьовує" [1, с. 133].

Надмірно опікуючи свого учня, педагог нерідко не задумується над тим, що слід більше довіряти учневі і водночас посилювати вимогливість до виконання. Інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що в інструментальному класі на перший план має вийти не стільки навчання безпосередньо на уроці, скільки самостійна діяльність учня під опосередкованим керівництвом з боку вчителя. У цьому плані методологічно важливою є думка Г.Ципіна про те, що в мистецтві *основному і головному навчити не можна* – цьому можна *лише навчитися* [5, с. 26].

Контакт педагога з учнями у художньо-творчій, особистісній, музично-пізнавальній, навчально-виховній сферах виявляється тим повніше, чим захопленіше й цілеспрямованіше вони для себе розкривають і осягають художню й технічну сторони музичних творів, що розучуються; з накопиченням досвіду пізнання музики, форм піаністичного оволодіння нею, учень поступово набуває самостійності та творчої ініціативи в роботі над твором.

Плануючи педагогічну діяльність, вибудовуючи систему навчально-виконавських завдань і самостійних дій учня, вчитель підводить його до бажаного результату. Однак керівництво з боку вчителя може також гальмувати розвиток активності, самостійності й творчої ініціативи учня, якщо воно перетвориться на надмірне опікування. Учитель має прагнути до духовної близькості з учнем, але аж ніяк не нав'язувати йому своїх поглядів, категоричних суджень і оцінок, щоб не "приглушувати" паростки його власної думки про музику й ті особистісні почуття, які вона викликає.

Для того, щоб навчити учня свідомо і самостійно вирішувати поставлені перед ним художні завдання, можливі такі шляхи: цілеспрямоване вправління; самостійна робота учня на уроці під наглядом учителя; розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування завдань тощо. Важливо вчасно проконтролювати, як учень виконує поставлене завдання, вчасно вказати на помилки, захопити ініціативу у добиранні необхідних прийомів, закріпити успіх, добитися свідомого слухового самоконтролю. Незалежно від ступеня обдарованості учня, перед учителем постійно постає необхідність виховання таких компонентів музичного мислення, як мелодико-інтонаційне, ладо-гармонічне, поліфонічне чуття, як відчуття музичної форми, темпоритмової організації твору, його цілісності тощо.

Засобами цілеспрямованого розвитку музичного мислення можуть виступати цілісний виконавський показ, теоретичний і виконавський аналіз, словесно-образне розкриття музичного образу, розшифровка авторських і редакторських ремарок, використання художньо-асоціативних форм впливу, які наводять на осягнення змісту твору, на виховання музичної пам'яті, як однієї з найважливіших умов розвитку і накопичення музично-слухових уявлень.

Як зазначав Г.Нейгауз, "на нижчих ступенях розвитку абсолютно неодмінний комплексний метод викладання, тобто вчитель повинен не тільки донести до учня так званій " зміст " твору, не тільки " заразити " його поетичним образом, але й дати йому найдетальніший аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури, коротше, він повинен бути одночасно і істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункта і гри на фортепіано " [6, с. 148-149].

Окремо зупинимось на питанні використання *методу наслідування*, коли учень бере за основу роботи над твором його виконання

вчителем або відомим музикантом. Ставлення до цього методу неоднозначне. Деякі вчителі вважають, що наслідування наносить шкоди індивідуальності учня, деформує його "я", тому не заохочують до прослуховування музичних творів, що розучуються в класі. Інші вчителі, навпаки, вважають, що наслідування закладене в людині самою природою, коли дитина, спілкуючись зі старшими, засвоює мову, поведінку, спосіб життєдіяльності.

На наш погляд, наслідування *Майстру* пробуджує думку, надихає на творчість, розкриває способи музикування, вчить майстерному виконанню. Історія розвитку мистецтв свідчить: усі видатні митці під час свого навчання комусь наслідували або щось копіювали. Наслідування, як метод навчання гри на фортепіано, виступає, головним чином, як засіб активізації слухової сфери, або як модель-спонука до творчого продовження і переосмислення власної діяльності. Вміло застосоване наслідування здатне навчити учня гнучко мислити і допомогти вийти на самостійний шлях.

Отже, педагогічно доцільна організація навчання дітей гри на фортепіано має спрямовуватися на формування позитивного емоційного ставлення до музичного мистецтва. Величезне значення емоцій полягає ще й у тому, що вони дозволяють учневі виходити за межі своїх виконавських можливостей. Завдяки їм він може осмислити свої враження, відчутти потребу в мистецтві, яке розширює для нього життєві горизонти, дозволяє пізнати і пережити ситуації, яких у реальному житті в нього не було б.

Найважливішими умовами організації навчання дітей гри на фортепіано є досягнення успішної навчальної взаємодії вчителя й учня, єдності виконавського та загального музичного розвитку учня; стимулювання розвитку музичних здібностей, самостійного мислення та творчої ініціативи; опори у навчальній діяльності на принципи єдності художнього і технічного, емоційного і свідомого.

Оптимальні умови для навчання в класі фортепіано складаються тоді, коли оволодіння цим інструментом стає для учня суб'єктивно необхідним і значущим, коли заняття на фортепіано, насичені завданнями художньо-пізнавального і художньо-творчого характеру, ведуть до самовдосконалення особистості учня.

Література

1. Баренбойм Л. За полвека /Очерки. Статьи. Материалы. – Л.: Сов. композитор, 1989. – 368 с.

2. Баренбойм Л. Путь к музицированию: Исследование. – Изд. 2-е, доп. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 352 с.

3. Кременштейн Б.Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза. – М.: Музыка, 1984. – 88 с.

4. Методологические проблемы музыкальной педагогики (Материалы межреспубликанской научно-практической конференции). – М.: МПГУ им. В.Ленина, 1991. – 124 с.

5. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5-7 классах ДМШ. – К.: Муз.Україна, 1982. – 86 с.

6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНЯ У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Жежеря Т. О.

Стаття присвячена аналізу форм і методів організації особистісно-орієнтованого навчання в класі фортепіано дитячої музичної школи.

У час домінування технічних досягнень, які, з одного боку, покращують життя людей та їх побут, а з іншого – віддаляють від суті людського буття – творити добро, значно актуалізуються питання музичної освіти дітей у закладах музично-естетичного виховання, зокрема, дитячій музичній школі.

Перед учителями музичних шкіл постає гостра проблема щодо пошуку та розвитку інтересу дітей до музики, набуття ними музично-естетичних знань. Метою статті є аналіз форм і методів організації особистісно-орієнтованого навчання учня в класі фортепіано.

Цій проблематиці в сучасній музичній педагогіці присвячено чимало праць науковців (Г.Падалка, О.Щолокова, Н.Гуральник, Г.Ципін, І.Ростовська).

Оскільки навчання на інструменті – це наполеглива, систематична праця, важко доводиться тим дітям, які з малих років самостійно набувають життєвого досвіду, вчатися розуміти навколишній світ та знайти своє місце в ньому.

З власного педагогічного досвіду тридцятирічної роботи вчителя класу фортепіано можу виділити три категорії інтересу дітей до музики:

- 1) бажання самої дитини навчатися в музичній школі (20%);
- 2) бажання батьків щодо музично-естетичного розвитку дітей (38%);
- 3) тимчасове бажання бути поміченим (42%).

У характеристиці першої категорії слід зазначити, що з дітьми, які самостійно хочуть навчатися гри на фортепіано, спілкування відбувається *на взаємно-розвиваючій основі*. Опанування матеріалу проходить швидко і цікаво.

При аналізі другої категорії в бажанні лише батьків заохотити дитину до набуття музично-інструментального досвіду, цей процес відбувається *стрибокподібно*, відзначається ситуативний інтерес до навчання. Багато часу відводиться вчителем на бесіди та переконання, роботу над зацікавленістю предметом.

У характеристиці третьої категорії бажання дітей виділитися під час культурно-масових заходів свідчить, що інтерес до навчання на інструменті в них носить *тимчасовий та поверхових* характер.

Під час роботи з дітьми, які самостійно виявляють інтерес до музичних занять, я обов'язково заохочую батьків до співпраці, а з дітьми працюю над розвитком музичних здібностей, спираючись на життєвий досвід конкретної дитини. Для виховання більшого інтересу і захоплення музикою, доцільно розкривати її образно-асоціативні та інтонаційно-звукові особливості, наводити приклади з творів композиторів, їх художньо-естетичного впливу на людину.

Основними формами роботи з другою категорією є використання цікавих форм роботи для розвитку музикальності, емоційного сприйняття музики. "Формування музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Учителю має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань" [3, с. 10]. За висловом О.Я.Ростовського, музичне сприймання "це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо". У такому контексті важливо залучати учнів до виконання різноманітних творів. Це допомагає краще оволодіти матеріалом.

Для 3-ї групи дітей в роботі використовую тісне поєднання та взаємодію всіх сторін для виховання та закріплення інтересу до музики, стабільного та усвідомленого ставлення до занять, тісній співпраці з батьками.

Бажано розпочинати навчання гри на фортепіано тоді, коли дитина матиме вже певний запас музичних вражень. Спів знайомих і нових пісень, рухи під музику, слухання яскравих п'єс, коли емоційно-образне сприйняття поєднується з надзвичайно простою формою пізнання шляхом зіставлення й порівняння, сприятимуть накопиченню музичних вражень у дитини. Виходячи із законів пізнання, також можна твердити, що підбирання власних музичних мелодій на уроці фортепіано має передувати навчанню гри з нот.

Важлива місія вчителя – виховання Людини. Виявивши здібності дитини, слід іти за дитиною. Треба бережно підтримувати вогник інтересу, розпалюючи його в полум'я любові. Для цього слід проводити урок творчо й ініціативно. Темп уроку повинен бути високим, план уроку продуманий задалегідь.

Такі прийоми роботи на уроці, як читання з аркуша, підбір по слуху, гра вправ секвенціями для гармонічного навчання, складеними із акордів п'ятого і першого ступенів, знайомство із співвідношенням ступенів у гамах усіх тональностей підвищують інтерес дитини, розвивають її музичну культуру.

Вивчаючи велику кількість музичних творів, педагог повинен ставити перед учнем тільки одне методично обране завдання, залишаючи до певного часу інші. У кожному випадку не треба добиватися всього одразу. Адже учень може загрузнути в усіх цих проблемах, і не буде вірити в свої сили. Але якщо ви похвалите його за виконання хоч одного, навіть малого завдання – це вже крок до творчого зростання.

Будь-яка форма музично-педагогічної діяльності розвиває передусім спеціальні музичні здібності – музичний слух, пам'ять, мислення. У музичній діяльності, як і в будь-якій іншій, розвиток спеціальних музично-виконавських здібностей нерозривно пов'язаний з розвитком загально-естетичних. Саме тому в центрі уваги вчителя стоїть проблема розвитку творчих здібностей дитини. Найпростіша дитяча творчість, найскромніші дитячі "знахідки" окрилюють школяра, створюють атмосферу радості, підштовхують до пошуку нового. Творча активність виявляється в бажанні створити щось своє, брати

безпосередню участь у виступах на сцені, концертних заходах у середній школі тощо. Принципи такого залучення єдині, а прийоми навчання та репертуар можна варіювати залежно від індивідуальності учня, його віку, рівня самопідготовки тощо. Передусім це прийом найпростішого контрастного зіставлення – музичних звуків (високі та низькі, голосні й тихі, короткі та довгі) або характеру музики (весела і сумна тощо). Подібні зіставлення доцільно проводити так, щоб учні самостійно, без допомоги вчителя дійшли висновку, що звуки бувають різні, що кожна клавіша має свій голос тощо. Зіставлення звуків різної висоти доцільно закріпити в різних регістрах. Наприклад, "Пташки" А. Карманова і "Ведмідь" А.Блока; "Росинки" С.Майкапара та "Океан – море синє" М.Римського-Корсакова. Виконуючи подібні твори, педагог може доручити учневі придумати назву до них. Це активізує думку, збуджує уяву, виховує уважність під час слухання музики. Далі завдання стають складнішими. Учень повинен навчитися знаходити не тільки відмінність у звучанні, а й спільні елементи. Наприклад, впізнати одну і ту ж мелодію з різним акомпанементом, з різним ритмічним рисунком, або одну і ту ж п'єсу в різних ладах тощо.

Оскільки основою виховання музичного мислення є інтенсивний слуховий розвиток, дуже важливо формувати в школяра вміння аналізувати музику, знаходити в ній різні та подібні елементи, встановлювати взаємозв'язки між ними. Завдання, пов'язані з прийомом зіставлення, поступово набирають іншого характеру. Учень з кількох запропонованих варіантів вибирає один як найбільш прийнятний. Наприклад, виконується мелодія "Колискової" О.Спендіарова із різним супроводом. Перший варіант акомпанементу – у вигляді фігурацій, другий – акордовий.

Особливим видом музичної творчості для учнів класу фортепіано, зокрема, є імпровізація. Їй треба відводити значне місце на всіх етапах роботи з учнем, адже під час імпровізування формується вміння самостійно оволодівати музичним матеріалом. Перші імпровізаційні вправи будуються на принципі точного відтворення почутого – "луни". Це може бути ритмічна "луна", а потім – інтонаційна "луна". Наступний етап роботи можна назвати "змінюю матеріалу". Один із його видів – транспонування знайомих поспівок, структурно нескладних пісень, зміна в них окремих звуків, незначні зміни ритму, варіант власного кадансу в даній мелодії тощо.

Після того, як учні добре засвоять точне і варіантне повторення мелодії і ритму, можна перейти до засвоєння секвенцій. Наприклад: придумати мелодію на заданий простий ритмічний рисунок: на 2/4, 3/4; при повторенні почутої мелодії змінити який-небудь такт; придумати мелодію, яка б відповідала певному настрою; знайти до даної мелодії витриманий звук чи квінту; з розвитком учня в класі завдання ускладнюються й урізноманітнюються.

Одним із цікавих видів імпровізації є створення музики до казок та віршів. Доцільно підбирати казки, героями яких є різні звірі, птахи (наприклад народні казки "Лисичка та півник", " Вовк та семеро козенят" тощо). Створення різних звукових характеристик персонажів змушує учня творчо мислити, знаходити потрібні інтонації, штрихи, динаміку.

Важливим завданням учителя на заняттях в класі фортепіано є розвиток музично-слухового досвіду учня. Корінь зла в тому, що педагоги іноді механічно переносять у галузь естетичного виховання специфіку професійної підготовки піаніста на шкоду музично-слуховому й загально-художньому збагаченню досвіду учня. Робота переважно проводиться шляхом механічного вивчення кількох творів. У результаті виходить, що той самий метод, котрий приводить до розквіту виконавського таланту піаніста-професіонала, виявляється згубним для учнів зі скромними музичними даними. Живе споглядання для музиканта – це слухове сприйняття музики. Тому навчання повинно будуватися так, щоб абстрактному мисленню, графічному зображенню звуків передувало живе слухове сприйняття музичного образу.

Накопичуючи новий репертуар, необхідно "не загубити" і старий. При цьому добре мати графік повторення репертуару. У роботі велике місце повинно приділятися вивченню етюдів. З одного боку, це допомагає розвитку техніки, а з іншого – дає можливість учню відчувати велику кількість різноманітних виконавських прийомів і способів гри.

Виконавський масштаб, артистичну "універсальність" треба виховувати з дитинства. У репертуарі повинні бути твори самого різного характеру, стилю і складності. Великий музичний репертуар виховує і музичну пам'ять учня. При цьому пам'ять і виконавська воля тісно взаємопов'язані. Саме воля як творче бажання запам'ятовувати плюс вміння аналізувати твір плюс образне мислення, уява

учня, його навички повторення репертуару з минулих років навчання в класі – це шлях для досягнення найкращих результатів.

Мій метод – це метод виховання не тільки учня, але й певна творча співпраця з його батьками. Багаторічна діяльність в педагогічному училищі, музичній школі м.Берислава Херсонської області сприяли й власному творчому вдосконаленню. Скільки я вчу дітей музиці, скільки я сама вчуся в них зберігати безпосередність, невимушеність, "живу" реакцію на сприйняття музичного твору. Вважаю, що такий досвід допомагає вчителю удосконалювати свої методи роботи в класі, варіювати їх відповідно до індивідуальності учня, посилювати інтерес до навчання. Саме ці якості вчителя-викладача зумовлюють вироблення навичок особистісно-орієнтованого навчання учня в класі фортепіано.

Вони надають максимальної користі учню і задоволення самому вчителю. Індивідуальні прийоми навчання – одна з головних умов успіху.

Дуже цікавим для дітей є складання літературних уявлень. Наприклад, етюди Шитте, ор. 108: "Веселий" №4, "Сумний" №6. Діти складають до них підтекстовку. Така програмність творів – обов'язкова фаза до творчого розвитку піаніста. Прикладом може бути книга А.Артоблевської "Первая встреча с музыкой".

У ній педагог на абстрактному матеріалі вчить дітей простій, музичній мові.

"Входження" в музику особливо ефективно проходить у колективі. Діти в класі включаються в загальну гру, в якій вони можуть засвоїти більше і глибше.

Діти вчать не тільки в педагога, але й один в одного. Бажання не відставати відкриває додаткові резерви для педагога. Тут важлива доброзичлива атмосфера класу. Треба вчити дітей радіти успіхам товариша, а заздрості повинні бути розглянуті як серйозний вчинок, тому що паралельно з успіхами розвивається індивідуалізм, "зіркова" хвороба.

Головним чинником у навчанні учня є виховання особистісних якостей, на формування яких впливають його фізіологічно-вікові особливості. У дитини дошкільного віку відсутнє або слабо розвинуте гальмування. Тільки з віком приходить вміння вести себе, витримувати цільову установку. Дитина спочатку діє, а потім думає. Діти не вміють зосередитися, вони не вміють відбирати головне. В усьому цьому їм повинен допомагати вчитель.

Педагог повинен ясно уявляти, як і в якій області його учень повністю і максимально себе виразить.

До світу прекрасного в царині музики учня треба вести спокійно, красиво, без окриків. Музика не терпить в заняттях нічого грубого, некрасивого, нудного. Її мова – це єдина в світі музична мова, якою людська душа може виразити щось ніжне, високе і нічим, крім звуків музики незрівнянне.

Таким чином, розвиток інтересу до музики – одна з пріоритетних вимог в організації особистісно орієнтованого навчання учня, зокрема в класі фортепіано дитячої музичної школи. Важливо знайти "зерно" інтересу і від нього спланувати всю свою роботу з учнем. Тільки при тісній взаємодії учня, вчителя та батьків ми можемо досягти якісних результатів у роботі над вихованням музично освіченої молоді.

Література

1. Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой /А. Д. Артоболевская. – М. – "Советский композитор". – 1991,– 131 с.
2. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. /Костюк О. Г. – К. – Наук. Думка, 1965. – 117 с.
3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський – Навч.- метод. посібник. – К. – ІЗМН, – 1997. – 248 с.

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Шкляренко А. А.

У статті розкривається сутність поняття "музична діяльність" у філософському, соціологічному, психологічному, генетичному, музикознавчому аспектах.

Проблема діяльності багатогранна й різнопланова. Вона привертала й продовжує привертати увагу філософів, соціологів, фізіологів, музикознавців, психологів, педагогів. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед сучасною школою, і постійно знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників.

Той факт, що категорія діяльності розглядається в багатьох науках, призводить, з одного боку, до того, що вона стає "загальною", якою в деякій мірі пояснюють людський світ, а з іншої, кожна наука трактує діяльність зі своїх позицій, що породжує її змістову неоднозначність і численні інтерпретації, переплетіння різних планів її

аналізу. Говорячи про зміст поняття "діяльність" у контексті власне наукового пізнання, можна виділити п'ять різних тлумачень даної категорії, які можна розглядати і як її основні функції:

- *пояснювальний принцип* – поняття із філософсько-методологічним змістом, що виражає універсальну основу людського світу;

- *предмет наукового вивчення* – дещо розчленоване і відтворюване в теоретичній картині певної наукової дисципліни (психології, педагогіці, соціології тощо);

- *предмет управління* – те, що підлягає організації в системі організації і (чи) розвитку;

- *предмет проектування* – виявлення і розробка способів і умов реалізації певних (нових) видів діяльності;

- *цінність* – її місце і сенс у різних системах культури.

У філософському розумінні діяльність – це специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого складає його доцільна зміна в інтересах людей [11, с.60].

У словнику за редакцією І.Фролова діяльність визначається як специфічно людський спосіб ставлення до навколишнього світу, як процес, в ході якого людина відтворює і творчо перетворює природу і, тим самим, стає діяльним суб'єктом, а освоєвані нею явища природи стають об'єктом діяльності [12, с. 91].

Розкриття змісту понять *діяльність* і *активність* допомагає вирішити питання – чи властива діяльність усьому органічному світу, чи діяльність є специфічно людським явищем.

Якщо аналізувати діяльність з позиції філософського уявлення про "діяльність взагалі", коли вона розглядається як дещо реально існуюче в універсумі світу людини, як факт її буття, можна виділити чотири загальні сенси, які вкладаються в дане поняття:

- *сукупність результатів і наслідків* – продуктів, досягнень, творів тощо; у цьому розумінні діяльність постає або як масове виробництво, або як індивідуальна продуктивна діяльність;

- *процес подолання труднощів* – як загальний спосіб вирішення проблем і завдань, як сукупність засобів їх вирішення (діяльність розуміється як праця в істинному значенні слова);

- *процес самозміни людини* – в ході зміни обставин власного життя;

- діяльність розуміється як самодіяльність [12, с. 92].

Підхід до діяльності як джерела походження різних продуктів культури і форм соціального життя зіграв важливу методологічну роль у становленні і розвитку ряду соціальних наук.

Те чи інше вирішення питання специфіки природи діяльності є наслідком вирішення співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в житті суспільства. При вирішенні питання даного співвідношення слід виділити *три аспекти*. *Перший*, коли діяльність розглядається лише з точки зору її об'єктивної детермінації і розуміється як більш активний процес поряд з іншими об'єктивними процесами. *Другий*, коли, навпаки, абсолютизується інша сторона і діяльність здається творінням із нічого. Функціонально цілі суб'єкта визначають його діяльність. *Третій*, коли не абсолютизується один із двох попередніх варіантів, а визнається їх взаємодоповненість при поясненні людського буття [10, с.49-50].

Розглядаючи діяльність як специфічно людське явище, необхідно виділити низку її особливостей. Одна з її найважливіших особливостей – не в споживацькому ставленні до навколишнього світу, а в творчій взаємодії з дійсністю, у виробництві всього потрібного для людини. Але виробничий характер діяльності потребував накопичення необхідного запасу знань, умінь, соціального досвіду по створенню і використанню знарядь праці, специфічних способів їх передачі негенетичним шляхом. В цьому полягає важлива особливість людської діяльності [5, с.37-39].

Найбільш розвинуту раціоналістичну концепцію діяльності побудував Г.Гегель. З позиції об'єктивного ідеалізму філософ трактує діяльність як всепроникаючу характеристику абсолютного духу, яка породжується необхідністю останнього в самозміні. Головну роль вчений відводить духовній діяльності і її найвищій формі – рефлексії. Такий підхід дозволив ученому побудувати цілісну концепцію діяльності, в рамках якої центральне місце посідає прояснююча й раціоналізуюча робота духу.

Г.Гегель дав і ґрунтовний аналіз діалектики структури діяльності, куди відніс мету, засіб та результат. Він спроектував на принцип діяльності всю людську історію і надав цьому принципу структурно-розгорнутого вираження через категорії мети, засобу та результату. Після цього діяльність перетворилася в поняття, за

допомогою якого стали пояснювати багато аспектів буття людини, і яке поєднало в собі достовірність з теоретичною глибиною і методологічною конструктивністю. Таке поєднання по-перше, розширило уявні межі соціальної дійсності і створило теоретичну основу для розуміння її як природньоісторичного процесу; по-друге, соціальна реальність відтворюється як дещо внутрішньо організоване і підлегле певним закономірностям. Діяльність виступає джерелом і механізмом такої організації, а індивід виступає як незамінний її елемент [11, с. 160].

Ряд дослідників розглядали діяльність як систему. Такий підхід базується на тому, що, в принципі, кожен предмет дійсності може бути розглянутий як система. Системний підхід як напрям дослідження діяльності як системи допомагає узагальнити, систематизувати знання про неї. Особливе значення при розкритті та узагальненні багатомірної картини діяльності мають такі аспекти:

- дослідження багатогранності взаємодії діяльності та психічного відображення;

- дослідження структурної організації діяльності та спілкування.

При системному розгляді діяльність постає як різноманітний та багатомірний процес, в ході якого встановлюється тісний взаємозв'язок між людиною та навколишнім світом. Багатомірність – поняття, що характеризує мінливий характер діяльності, яка здійснюється в багатьох її видах та формах [6,с.24-25]. Системний підхід до аналізу теорії діяльності може бути здійснений на кількох рівнях в залежності від ступеня інтеграції різних наукових теорій.

Психологи тлумачать діяльність як динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, в процесі якої проходить виникнення і втілення в об'єкті психологічного образу і реалізація опосередкованих цій взаємодії відношень суб'єкта в предметній дійсності. Розробка теорії діяльності в психології пов'язана з іменами Б.Ананьєва, В.Давидова, А.Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.

У фундаментальній праці "Діяльність. Свідомість. Особистість." А.Леонтьєв розглядає категорію діяльності як одну з основних для побудови цілісної системи психології. Генетично вихідною і основною формою людської діяльності вчений вважав зовнішню, чуттєво-практичну діяльність.

Поняття діяльності А.Леонт'єв пов'язував із мотивом. На його думку, не існує діяльності без мотиву, що немотивована діяльність – це діяльність із суб'єктивно і об'єктивно прихованим мотивом.

Діяльність, як внутрішня так і зовнішня, опосередковується і регулюється відображенням дійсності і є не просто носієм психічного образу, який об'єктивується в продукті. У продукті відображається не образ, а саме діяльність, той предметний зміст, який вона несе в собі. Психолог вважав, що виділення в діяльності її структурних елементів не вичерпується лише аналізом.

Б.Анан'єв вважав, що будь-яка діяльність людини здійснюється в системі суб'єктно-об'єктних відносин. Під діяльністю він розуміє працю, спілкування та пізнання, гру і навчання, спорт і самодіяльність. Діяльність здійснюється лише в системі даних зв'язків. Початок діяльності, накопичення досвіду, завершення діяльності, – це все основні моменти розвитку людини як особистості і як суб'єкта діяльності. Таким чином Б.Анан'єв відрізняє поняття особистості та суб'єкта діяльності і не зводить особистість до діяльності та не виводить її із діяльності [1, с. 141–142].

В.Давидов не просто розглядав теорію діяльності, а виділив ряд проблем, які виникають при її розгляді. Перша проблема пов'язана з визначенням поняття "перетворення". Найчастіше його розуміють як зміну. Але не всі зміни можна назвати перетворенням. Перетворення – це зміна внутрішнього образу об'єкту, виявлення і зміна його сутності.

В генетичному аспекті вихідною формою будь-якої людської діяльності є спільна соціальна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини виступає інтеріоризація, яка забезпечує засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом перетворення спільної соціальної діяльності в індивідуальну. У процесі інтеріоризації проходить перехід зовнішньої діяльності у внутрішню за формою перебігу. Таким чином, можна зазначити, що діяльність – специфічно людська форма відношення до оточуючого світу. Кожна наука трактує її зі своїх позицій, що породжує змістову неоднозначність і чисельні інтерпретації, переплетіння різних планів її аналізу.

Як складна динамічна система, діяльність має свою внутрішню будову, або структуру. У різних вчених до неї й різні підходи, і це не випадково, адже схематично виразити структуру діяльності досить складно, так як у більшості випадків види діяльності, виступаючи

елементами структури, є лише різними гранями цілісної системи діяльності, які не просто пов'язані між собою, а взаємно проникають одна в одну.

М.Каган пропонує таку структуру, до якої включив три основних елементи: суб'єкт, наділений активністю і спрямовуючий її на об'єкти або інші суб'єкти; об'єкт, на який спрямована активність суб'єкта; сама активність, яка виражається в тому чи іншому способі оволодіння об'єктом чи у встановленні комунікативної взаємодії суб'єктів.

А.Спіркін вважає, що структурними елементами діяльності є потреби, мотиви, цілі, засоби їх досягнення, окремі акти і об'єкти, на які вона спрямована.

За М.Кветним, до діяльності входять чотири взаємопов'язані підсистеми: об'єктивно-передумовна, куди входять потреби й інтереси особистості; суб'єктивно-регулятивна, куди входять ідеальні стимули, мотиви і цілі; виконавча: містить дії з використанням засобів для досягнення мети; об'єктивно-регулятивна, яка втілюється в матеріальних і духовних продуктах діяльності.

М.Демін вважає, що абстрактно, в самому загальному плані, діяльність людини виступає як предметна діяльність, як процес втілення власних сил людини. В цьому відношенні вона включає два протилежних процеси: розпредметнення, тобто засвоєння індивідом знань та досвіду, що містяться у предметах людської культури, і опредметнення, або об'єктивацію соціального досвіду [5, с. 36].

А.Волков зазначав, що деякі напрямки досліджень діяльності у психології базуються на універсальному визначенні діяльності як єдності мети, засобу і результату, представленого в процесі. Відмінності цих досліджень пов'язані з тим, що які елементи єдності розглядаються як основні, системоутворюючі цілісної діяльності. Акцент робиться або на меті, або на засобі, або на результаті. Та й сам процес, як зв'язуюча ланка, отримує різну інтерпретацію в залежності від того, який елемент розглядається як основний [4, с. 109].

Цікавим є погляд на діяльність Л.Кондратьєвої. Вона виділяє три основні структурні елементи діяльності: предметність, інструментарій та її колективний характер (самоорганізацію колективної діяльності). Об'єктом предметності є зміст діяльності, який складають мета і предмет, котрий переходить в продукт. Хоча в психології найчастіше вживають термін "засоби діяльності", поняття "інстру-

ментарій" Л. Кондратьєва вважає більш точним. В об'єктному плані інструментарій – це інструментальна забезпеченість, яка складається із принципів і методів, прийомів і операцій перетворення, тобто технології.

С.Рубінштейн у своїх дослідженнях спирався не на однойменну категорію діяльності, а на уявлення про складний спосіб зв'язку діяльності і її суб'єкту.

У структуру діяльності С.Рубінштейн крім суб'єкта включає мету, цілі і задачі. Мотиви і цілі носять узагальнений характер. Саме єдність діяльності виступає як єдність цілей, на які вона спрямована і мотивів, із яких вона витікає. Єдність діяльності створюється саме наявністю загальних завдань, яким підпорядковуються більш дрібні, які є ніби ланками по відношенню до загальних. Вирішальне значення цілей і завдань відбивається і на мотивах. Мотиви визначаються завданнями, в які включається людина. Мотив як стимул – це джерело дій, що їх породжує. Мотив пов'язаний із ціллю, але він може і відділятися від цілі, і переміщуватись на саму діяльність, що характерно для гри, де мотив лежить в ній самій; на один із результатів діяльності.

Розглядаючи діяльність стосовно суб'єкту діяльності, необхідно розрізнити процес і діяльність. Будь-яка діяльність є разом з тим процесом, або включає процеси, але не будь-який процес виступає як діяльність. Психолог зазначав, що під діяльністю необхідно розуміти такий процес, посередництвом якого реалізується те чи інше відношення людини до навколишнього світу. Щодо видів діяльності, то С.Рубінштейн вважав, що вони мають визначатись за характером основного "продукту" діяльності. Відповідно даної точки зору можна розрізнити практичну (спеціальну трудову) і теоретичну (спеціальну пізнавальну) діяльність. Практична діяльність виступає як матеріальна, так як основна спрямованість – на зміну матеріального світу, а теоретична – як ідеальна, саме за характером продукту, який є ідеальним (наприклад наука, мистецтво) [9, с. 41–42].

С.Рубінштейн висунув принцип єдності свідомості і діяльності. Психолог писав, що свідомість і діяльність є основними характеристиками існування людини.

На думку вченого, творча діяльність – це будь-яка діяльність, яка створює дещо нове, оригінальне. Творчість – це діяльність людини. Але, вважає психолог, не будь-яка діяльність є творчою.

Музична діяльність – специфічний вид творчої діяльності, пов'язаний із музичним мистецтвом, і вона має місце майже на всіх етапах життя і навчання дитини.

У музичній педагогіці виокремлюють три види музичної діяльності: музичне сприймання, хоровий спів, як основний вид музично-виконавської діяльності та дитяча музична творчість. Сприймання музики, вважає Е.Печерська, має бути основним видом діяльності, який передре іншим. Сприймання музики розуміється як естетичне осягнення музичного явища. Це осягнення художніх образів музичного твору. Педагог виділяє такі методи розвитку музичного сприймання (на початковому етапі): метод вибору схожих характеристик на основі складеного словникового ряду (який може бути зроблений на основі певної наочності); метод порівняння, коли під час слухання музичних творів діти визначають особливості кожного із них, порівнюючи твори між собою; метод варіювання (руйнування), коли вчитель виконує твір, змінивши той чи інший засіб музичної виразності, а діти визначають, що змінилося; метод музичних колекцій, коли поповнюється колекція творів певних жанрів чи тематики; ігровий метод, який можна використати під час слухання музики [7, с. 13–14].

Музиканти-педагоги мають різні погляди на класифікацію видів музичної діяльності. Так, Н.Ветлугіна виділяє чотири основні види музичної діяльності: сприймання музики, музичне виконавство (спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах), музично-пізнавальна діяльність (елементи музичної грамоти) і музична творчість. На її думку, музика завжди впливає на людину саме в єдності змісту та форми.

Вчена відзначала, що в музичній діяльності на початковому етапі виховання у дітей складаються уявлення про деякі музичні явища: зміст і характер твору, деякі засоби музичної виразності, елементи нотної грамоти, будову музичних творів. Зокрема, навчання нотної грамоти пов'язують із тією чи іншою музичною діяльністю (співом, ритмікою, грою на музичному інструменті) [2, с. 82–83].

На переконання педагога, музична діяльність спрямована на розвиток сприймання музики в її життєвих зв'язках та відношеннях,

і є підстави говорити про формування сприймання музики як музичну діяльність, яка повинна мати самостійне значення [2, с. 63].

Виходячи з цього, сприймання музичних творів, навіть найпростіших, – процес складний. Н.Ветлугіна зазначала, що дехто заперечує слухання музики як самостійний вид музичної діяльності, і що дане заперечення мотивується різними міркуваннями. Свого часу існувала думка, що будь-яке втручання у процес сприймання музики є замахом на твір мистецтва і на виключно особисте переживання кожного суб'єкта. Вважалося, що для дитини буде достатньо створити музичну атмосферу і вона сама навчиться слухати музику. Існували й інші думки, які мотивувалися тим, що діти шести-восьми років не можуть визначати характер пісні, зрозуміти виражальне значення темпу, динаміки тощо. Висловлювалась і така думка, що дітям, активним за своєю природою, потрібна жива практична діяльність, а слухання як пасивне споглядання доречно лише в старших класах [2, с. 59–60].

Доведено, що спів є таким видом музичної діяльності, у процесі якого формується естетичне ставлення до музики та життя, активно розвиваються музично-сенсорні здібності й особливо музично-слухові уявлення, співацький голос. Ритміці також належить значне місце у музичному вихованні дітей. Педагогічна цінність музичних ігор і танцювального фольклору очевидна. Основне завдання ритміки – формувати у дітей сприймання музичних образів та здатності переживати їх у русі. Музично-ритмічні рухи виступають засобом розвитку емоційної чутливості до музики, формування відчуття ритму [2, с. 72].

Г.Ригіна у своїй праці "Уроки музики у початкових класах" виділяє три види музичної діяльності: слухання музики, виконання (хоровий спів по слуху та по нотах) та імпровізація.

Вона вважає, що такий вид музичної діяльності, як імпровізація, є не лише корисною для творчого розвитку, але й цікавою для молодших школярів. Особливо педагог наголошувала на вокальній імпровізації і зазначала, що імпровізаційна пісенна творчість спирається на сприймання музики та музичний слух. Г.Ригіна включала й такі види вокальної імпровізації, як імпровізація мелодії без тексту в заданому характері; мелодизація віршованого тексту; створення підголосків до відомих пісень [7, с. 13-14].

У свою чергу, А.Верещагіна та З.Жофчак виділяють такі види музичної діяльності: хоровий спів, ритмічні вправи, пов'язані із

пісню, елементарне сольфеджування та гра на дитячих музичних інструментах, слухання та посильний аналіз музичних творів, творчі завдання. Органічним елементом усіх видів музичної діяльності є дитяча музична творчість. Творча діяльність, на їх думку, ефективно впливає на творчий розвиток особистості, сприяє вияву позитивних емоцій.

На уроках музики особове місце має посідати хоровий спів. Щоб учні могли співати виразно, вони із самого початку мають поступово оволодівати комплексом знань, умінь, навичок із вокально-хорової техніки. Для цього використовуються вправи, поспівки, які сприяють розвитку артикуляції, дикції, інтонування, розширення співацького діапазону голосу.

Важливе місце на уроці посідає творча ігрова діяльність. Музичні ігри можуть використовуватися в різних формах роботи, пов'язуватися із імпровізацією. Можуть виконуватися нескладні творчі завдання (складання ритмічного малюнку, нескладної мелодії на заданий текст).

Однією із активних музичної діяльності є гра на дитячих інструментах-іграшках (дзвіночки, трикутники, металофони, ксилофони тощо).

Постійна увага має приділятися засвоєнню нотної грамоти. Важливо, щоб даний процес був емоційно насиченим і цікавим. Обов'язковою умовою є поєднання теоретичних узагальнень із практичною діяльністю.

Велике значення для творчого розвитку школярів має сприймання музики, яке впливає на відчуття учня та його емоційний стан. Однак ці новоутворення, вважають педагоги, не виникають самі по собі; їх необхідно цілеспрямовано виховувати. При цьому не слід нав'язувати власну думку, а лише вчити дітей, збагачувати їх знання, аналізувати почуті твори, висловлювати та відстоювати думки [3, с. 3–5].

На думку З.Рінкявічюса, у музичній діяльності розвивається і музичне мислення, яке він трактує як емоційно-інтуїтивну і свідому, синтезуючу і аналітичну творчу діяльність, що засобами інтонаційної і словесної мови розкриває зв'язки і співвідношення між мовою музики і її смисловим змістом. Музичне мислення – це процес відкриття особистісного смислу, закодованого у музичному творі. Як інтегративна здатність і процес, музичне мислення спирається на

складний комплекс музичних здібностей (які включають сприймання), є їх вершиною, яка інтегрує музичний, емоційний, комунікативний, пізнавальний, соціокультурний досвід людини. Включення учня-слухача, виконавця музики у музично-мисленнєву діяльність розвиває його музично-творчі і загальні здібності, сприяє творчому розвитку. Творчий характер музичного мислення виявляється і при порівнянні його із музичним сприйманням. Музичне сприймання і музичне мислення – взаємодоповнювані глибоко інтегровані процеси. Тому З.Рінкявічіус вважає, що термін "музичне сприймання" необхідно використовувати у вузькому значенні, а в широкому значенні його слід замінити терміном "музичне мислення" [8, с. 6–7].

Активізація мисленнєвих процесів учня відбувається в процесі створення нового, раніше небувалого. Оскільки старі засоби вирішення проблеми не можуть дати плідного результату, учня необхідно спонукати до врахування змінних компонентів у ситуації, що виникла логічні операції є характерними для процесу втілення задуму у художню форму.

Проблема творчого розвитку становить один з найважливіших компонентів дослідження сутності мистецького навчання, мистецтва. Поза залученням учнів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс. Окреслення сутності творчих дій у процесі мистецького навчання передбачає висвітлення компонентів творчого процесу і його етапів, а також визначення чинників, рушіїв, сприятливих умов ефективності перебігу творчого процесу [13, с. 115].

Логічне мислення у процесі навчальної творчої діяльності передбачає спонукання учня до пошуку оптимальних способів вираження власного художнього задуму. На раціональні способи пізнання спирається педагог, спонукаючи учнів до пошуку нестандартних рішень. Аналіз, синтез, узагальнення і систематизація – характерні ознаки творчої діяльності учнів у процесі навчання.

Український вчений А.Роменець підкреслював, що мислення є основою творчого процесу. Акцентуючи увагу на ролі раціональних підходів у активізації творчих процесів, вчений зазначав, що художня творчість спирається на пізнавальний світ, а без мислення пізнання світу не може відбуватись.

Невідривним від раціонального мислення учня є емоційне сприймання дійсності і результатів власних творчих дій у мистецтві. Емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч-о-пліч із інтелек-

туальним мисленням. Педагог, що опікується творчим розвитком учня, має дбати і що розвиток його емоційної сфери. Науковими дослідженнями доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим напруженням емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням.

Навчальна діяльність у галузі творчості відзначається певною специфікою. Ні інтуїція, ні уява чи фантазія, ні емоційні переживання не підпорядковуються прямому впливові. Отже, треба шукати опосередковані методи, які б справляли побічну дію, активізуючи творчу енергію учнів. Найважливішою умовою творчого розвитку є виховання в учнів бажання створити щось нове, по своєму вирішити те чи інше питання. Змусити себе, чи когось до творчості неможливо, проте можна виробити психологічну установку, націленість на творчість. Найявністю сильного бажання, прагнення творити є сильним стимулом до виникнення творчої активності. Творчо діє той, хто хоче творчо діяти. Не одноманітне бажання, а постійне прагнення працювати творчо, безперервно продовжувати пошуки є запорукою успішної творчої діяльності.

А. Душний визначає три рівні педагогічного впливу, які сприяють творчому розвитку й пов'язані між собою. Перший – це спонукання учнів до творчого наслідування, яке містить творчі підходи, проте вони мають відносний, обмежений характер, де творчість відбувається як процес відтворення, наслідування на основі вивчення творчих засад лабораторії митця. Другий має на меті вже не наслідування, а "зумовлену" творчість, тобто таку, що викликана конкретним завданням (створити варіації, інструктивну п'єсу тощо). І, нарешті, завданням третього є залучення учнів до вільної, нічим не обмеженої творчої діяльності, де відбувається повне розкріпачення їх творчої енергії.

Щодо гри на музичних інструментах, то Н. Ветлугіна вважала, що наявний досвід використання елементарних дитячих інструментів свідчить про доцільність даного виду музичної діяльності. І це не випадково, адже гра на різних музичних інструментах із різноманітними тембрами, висотними співвідношеннями сприяють розвитку музичних здібностей, формуванню творчого начала, загальному творчому розвитку [2, с. 81].

Таким чином, музична діяльність школярів виступає основою їх творчого розвитку, збагачує особистість дитини, розширює межі її

духовного життя. Схематично виразити структуру діяльності досить складно, оскільки у більшості випадків види діяльності, виступаючи елементами структури, є лише різними гранями цілісної системи діяльності, які не просто пов'язані між собою, а взаємно проникають одна в одну.

Література

1. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
2. Ветлугіна Н.А. Музичний розвиток дитини. - К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
3. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. – М.: Просвещение, 1982. – 135 с.
4. Громов Е.С. Природа художественного творчества. – М.: Просвещение, 1986. – 238 с.
5. Джоза Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
6. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
8. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1990. – Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
9. Психологічна енциклопедія /Під ред. О.М.Степанова. – К.: Академвидав, 2006. – С.57-58.
10. Роменець В.Н. Психологія творчості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
11. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: Вища школа, 1998.- С. 85-100.
12. Савенков А.И. Какими факторами определяется одаренность // Обдарована дитина. – 2001. – №5. – С.23-31.
13. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.

УДК 373:78

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Раструба Т.В.

У статті висвітлюється проблема особистісно орієнтованого підходу до процесу музичної освіти школярів. Визначається необхідність пошуку ефективних шляхів взаємодії між педагогом та учнем в процесі музичної діяльності.

Завдання, що постають перед вітчизняною педагогічною наукою, торкаються в першу чергу формування нової генерації освічених громадян України. Демократизація освіти, надання їй національної спрямованості вимагають від науковців пошуку нових способів якісного вдосконалення навчання і виховання учнів. Невід'ємним компонентом цього процесу є загальна музична освіта школярів, покликана сприяти відродженню національної культури, гуманістичної спрямованості та збереженню її надбань шляхом формування у підростаючого покоління високих духовних запитів та музично-естетичних смаків.

Проблема розвитку особистісно орієнтованого підходу в освіті була і залишається однією з актуальних у сучасній теорії та практиці освіти та науки. Бо перспективи особистісно орієнтованого навчання і виховання полягають у тому, що його повсюдне впровадження в педагогічну практику дозволить змінити роль і місце освіти в суспільстві, її соціальну значущість, характер, цілі і завдання, і переосмислити саме поняття "освіта", а також забезпечити гармонію людини з собою та навколишнім середовищем.

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

В педагогічній науці різноманітні аспекти даної проблеми висвітлили такі вчені, як В.Оржеховська, Г.Пустовіт, А.Сиротенко, Л.Сохань, С.Гончаренко, Ю.Мальваній, В.Бутенко, І.Тараненко, С.Горбенко, К.Чорна, О.Савченко, В.Білоусова, О.Бондаревська, В.Киричок,

І.Бех, О.Виговська, В.Рогозіна, С.Рудаківська, О.Столяренко, І.Якиманська, С.Кульневич, С.Подмазін, В.Сериков, А.Хуторський.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти і науки зробили великий внесок такі вчені, як І.Анісімова, О.Апраксина, Н.Ветлугіна, Н.Добровольська, А.Калениченко, Л.Коваль, Д.Локшин, Є.Марченко, Л.Масол, В.Орлов, О.Ростовський, Г.Падалка, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, Т.Цвелих, Г.Шевченко, Е.Печерська, О.Олексюк, В.Шульгіна та інші. **Мета** даної статті полягає у визначенні особливостей особистісно орієнтованого підходу до навчання дітей шкільного віку в процесі музичної діяльності.

Уже у ХХ столітті проблема гуманізації освіти стала важливою складовою нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд і переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у формуванні особистості. Естетичне виховання та навчання дітей шкільного віку є соціальним замовленням нашої держави, оскільки одним із визнаних шляхів формування особистості, розвитку її творчого потенціалу є ознайомлення дитини з мистецтвом, залучення її до музичної діяльності.

Поняття гуманізація навчання та виховання і особистісно орієнтований підхід в освіті, безперечно, тісно взаємопов'язані між собою, та взаємодоповнюють один одного. З розвитком гуманізму, ідеї якого глибоко проникли і в музичну педагогіку, відповідно змінювалось і уявлення про "гуманізацію освіти" як основний шлях реалізації ідей гуманізму.

Гуманізація освіти передбачає певну формулу: особистість для навчального процесу, а не процес для розвитку особистості. В педагогічному словнику за редакцією М.Ярмаченка стверджується, що "гуманізація виховання" – це створення оптимальних умов для інтелектуального й соціального розвитку кожного вихованця; виховання у молоді почуттів гуманізму, милосердя, доброчинності [3, с. 128].

Поняття ж особистісно орієнтованого навчання має кілька дефініцій. У широкому аспекті – це навчання, зорієнтоване на дитину, яке зумовлює пошук оптимальних шляхів забезпечення пізнавальних потреб особистості. Отож, "особистісно орієнтоване навчання" – це організація навчання на засадах глибокої поваги до особистості, індивідуального розвитку [3, с. 315]. С.О.Сисоєва ж визначає особистісно зорієнтоване навчання як навчання, спрямоване саме на розвиток творчої, активної особистості дитини. В свою чергу, "особистісний підхід" – це послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості.

Індивідуалізація та диференціація навчання є необхідними умовами гуманізації освіти та, відповідно, її особистісної орієнтації. На сучасному етапі розвитку навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі актуальним є використання індивідуального підходу до особистості дитини, що є складовою особистісно орієнтованого підходу всієї системи навчання і виховання.

За твердженням Е.Печерської, використання індивідуального підходу саме у музичній діяльності (урок музики) загальноосвітнього навчального закладу дещо ускладнюється. Однак, "...обсяг і складність навчального матеріалу диференціюють насамперед у процесі вивчення музичної грамоти" [4, с. 140]. В своєму дослідженні вона виділяє кілька параметрів диференціації навчання, до яких належать: 1) обсяг і складність навчального матеріалу; 2) методи і прийоми, що їх застосовує вчитель; 3) особливості спілкування й педагогічна оцінка.

Ідея гуманізації музичної освіти закладена вже у визначенні її мети – формування музичної культури особистості як невід'ємної частини її духовної культури [5, с. 154]. В свою чергу, під музичною культурою особистості розуміється її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музики. Відтак очевидно, що формування музичної культури дітей шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів вимагає особливого особистісно орієнтованого підходу.

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

Гуманістично орієнтована спрямованість у сучасній музичній освіті яскраво розкривається у змісті музичної освіти, яка розглядається як живий художньо-педагогічний процес, як художньо-педагогічне спілкування та в свою чергу реалізує розвиток творчої особистості, її інтуїції, уяви, емоцій, почуттів, самостійність, інтегративні процеси у мистецтві, діалогізацію спілкування та індивідуальний підхід до учнів [1, с.312].

Одним із важливих завдань загальної музичної освіти дітей шкільного віку є цілеспрямована і послідовна організація самовихо-

вання та самоосвіти. В контексті ж гуманістичної спрямованості ці завдання полягають у формуванні музичної культури учнів; вдосконаленні їх емоційної сфери; набутті дітьми усіх вікових категорій умінь і навичок самостійного знайомства з музичними творами; забезпеченні високого рівня активності та самоактивності [1, с. 297].

Так, О.Олексюк наголошує, що гуманізм не є абсолютизованим усепрощенням, тому педагог у своїй діяльності має ставити перед вихованцями посилені і зрозумілі вимоги з метою їх подальшого розвитку. Вчитель має підпорядкувати свої дії реальним інтересам учнів, забезпечувати гармонійний і творчий розвиток кожної дитини з виявом суб'єктивності і самобутності, широко використовувати індивідуальні форми навчання, долати різні форми авторитаризму, відриву освіти від життя в суспільстві [2, с.170].

Відтак, творча активність учителя в педагогічній діяльності передбачає: створення оптимальних умов, які б дозволили найбільш повно реалізувати естетичні можливості кожної окремої дитини відповідно до її здібностей, психофізіологічних особливостей та власних бажань; використання різних методик, спрямованих на творчий розвиток, задоволення естетичних потреб кожної дитини; надання переваги творчим методам, діалогічному мовленню; максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчання.

Вивчення праць і спостережень з даного питання виявили, що за принципами особистісно орієнтованої педагогіки процес навчання і виховання має бути: для дитини, в інтересах дитини, мати індивідуально спрямований та диференційований характер. А основою особистісно орієнтованого навчання є закладене в дітях природою прагнення до власного зростання, удосконалення і розвитку власних здібностей, дорослішання.

Технологія ж особистісно орієнтованої музичної освіти ставить дитину в центр музично-освітньої системи, ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки, в центрі уваги якої – духовні цінності, прагнення до самоствердження, самореалізації, самовираження, саморозвитку як фундаментального аспекту людської природи.

Отже, питання особистісно орієнтованого підходу до музичної освіти дітей шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів посідають одне із найважливіших місць у сучасній педагогічній науці. Воно знаходить своє вирішення у прагненні виявляти своєрідність особистості кожної дитини; розвивати її музичні і творчі

здібності, орієнтуючись на природні сили особистості; пробуджувати її творчий потенціал, стимулювати і спрямовувати творчу фантазію у процесі індивідуального і колективного музикування; здійснювати навчання й виховання з опорою на життєвий і художньо-естетичний досвід дітей, включаючи їх до активної музичної діяльності.

Таким чином, успіх у музичному навчанні і вихованні дітей шкільного віку на принципах особистісно орієнтованого підходу великою мірою залежить від кількох факторів, серед яких: урахування вчителем у музичній діяльності вікових та психологічних особливостей розвитку кожної дитини; досконале знання педагогом сутності особистісно орієнтованої моделі навчання, її завдань та напрямків.

Література

1. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання. Видання друге, доповнен. – Житомир: В.Б.Котвицький, 2008. – 416с.

2. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188с.

3. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514с.

4. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272с.

5. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали: Навчальний посібник. – Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – 191с.

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ МИСТЕЦТВ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ ШКОЛЯРІВ

Дручик Д. М.

У статті висвітлено мистецтвознавчі й методичні основи взаємодії мистецтв у музичній освіті школярів, розглянуто проблеми, які супроводжують цей процес.

Світ мистецтва надзвичайно багатий, складний та різноманітний. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет, звернений до зорового сприймання (скульптура, картина,

будівля), в іншому – як розгорнутий в часі процес (словесний або музичний), ще в іншому – як дія, що відбувається в просторі та часі (танець, спектакль, кінофільм). Становлення до мистецтва – показник духовності особистості. Кожна людина повинна оволодівати духовним надбанням мистецтва, яке є концентрованим вираженням естетичного досвіду людства **36**, с.485⁸

Мистецтва завжди існували як єдине, нерозривне ціле. Адже саме їх спорідненість сприяла сприйняттю, емоційному та духовному розвитку людини. Тому використання взаємодії мистецтв завжди цікавила вчених-педагогів, а також педагогів-музикантів. Цією проблемою займалися такі відомі педагоги, як Е. Жак-Далькроз, Д.Б.Кабалевський, О.Я.Ростовський, Г.Падалка, І.Зяюн, Л.Масол, Б.Неменський, Г.П.Шевченко, Б.Яворський..

Розвиток творчих здібностей дітей є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. У її розв'язанні значна роль відводиться реалізації на уроках музики ідеї взаємозв'язку різних видів мистецтва. Взаємодія видів мистецтва несе в собі елементи творчості та співтворчості, оскільки будь-який компонент естетичної свідомості пов'язаний з творчою перетворюючою діяльністю.

У сучасній школі постає завдання – виховувати високо моральну, естетично розвинуту особистість, засобами впливу на яку є мистецтво у всій його красі. Це впливає у поєднанні мистецтва музики, слова, образотворчого мистецтва, хореографії. І коли педагог намагається поєднати ці мистецтва, одразу постає проблема: як донести цю інформацію до учня, щоб торкнутися струн його душі? Як учителю поєднати на уроці музики мистецтво слова, образотворчого мистецтва, не перетворивши водночас урок на урок живопису чи літератури, підкріпленого музикою? Чи навпаки, зробивши наголос на мистецтві музики, всі інші мистецтва підпорядкувати їй, ніби другорядні чи допоміжні види мистецтва?

Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики школярами отримало широке відбиття в програмі з музики, підготовленої на основі педагогічної концепції Д.Б.Кабалевського. Найкращі в цьому випадку теми півріччя 5-го класу: "Що сталося б з музикою, якби не було літератури", "Що сталося б з літературою, якби не було музики", "Чи можемо ми побачити музику", "Чи можемо ми почути живопис". Д.Кабалевський постійно підкреслював взаємозв'язок різних видів

мистецтва як єдність культури, тому пропонував використовувати на уроках музики літературу, живопис та інші види художньої творчості. "Той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики", – зазначав педагог [4, с.165].

Співдружність різних видів мистецтва буде доцільною і дійсно творчою лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку, свою форму художнього мислення. Коли ж ця специфіка не враховується, то взаємодія видів мистецтва порушується і втрачає педагогічну доцільність. Проводячи на уроці музики паралелі з іншими видами мистецтва, не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного твору [1, с.22].

Використання взаємодії видів мистецтв у навчальному процесі – це не додаткове "притягнення" на уроці одного виду мистецтва матеріалу іншого чи ілюстрація одного виду мистецтва іншим. Слід завжди мати на увазі, що кожен вид мистецтва – неповторна художня цінність за умови використання його в єдності з іншими видами і врахування його специфічних особливостей, неповторності впливу на особистість школяра. Педагогічний задум використання взаємодії мистецтв в шкільній практиці знаходиться перш за все у нових особливостях і якості особистості школяра, які з'являються саме як результат впливу взаємодії мистецтв.

У шкільній практиці використовується взаємодія різних видів мистецтва: літератури і музики, музики і образотворчого мистецтва, літератури і образотворчого мистецтва, театру та літератури тощо. Головне, щоб художній синтез не перетворився в певну еkleктику. Адже специфічне, особливе у кожному виді мистецтва потребує коректного, обережного поводження, дотримання певних меж, завдяки чому досягається чуттєво-емоціональне та раціонально-інтелектуальне ставлення до мистецтва.

Як показують соціологічні дослідження художніх інтересів підлітків, переважний інтерес у них виявляється до таких основних видів мистецтва як література, живопис та музика. На літературі, музиці та образотворчому мистецтві базується модель взаємодії видів мистецтва в школі. Д.Б.Кабалевський писав, що саме в поєднанні музики, літератури, живопису містяться величезні можливості розвитку художньої культури учнів.

Використання взаємодії мистецтва як художнього явища, як засобу естетичного та загального розвитку підлітків викликає необхідність визначати його закономірності, принципи, форми і типи.

Взаємодія видів мистецтва несе в собі елементи творчості та співтворчості, оскільки будь-який компонент людської свідомості пов'язаний з творчою перетворюючою діяльністю [5, с.40-46].

Акцентуючи увагу на питанні взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музики, стає зрозумілим доцільність використання художніх творів різних видів мистецтва, які дають вчителю можливість підвести учнів до осмислення та переживання музичних творів з опорою на їх художній досвід. У процесі спілкування дитини з мистецтвом виявляється рівень розвитку індивідуальної здатності сприймати й оцінювати твори мистецтва, а також відбувається перенесення набутих умінь і навичок оцінювання естетики природи, суспільних явищ, поведінки людини. Уміння і навички, набуті у процесі оцінювання одного мистецького твору, переносяться на аналіз складнішого твору, забезпечують його сприймання на вищому рівні образного узагальнення оцінки.

Світ мистецтва, представлений у шкільних програмах музикою, літературою, живописом, скульптурою та хореографією. Взаємозв'язок у викладанні мистецтв розкриває кругозір школярів, дає змогу глибше відчувати і зрозуміти життя, відтворене в художніх творах [2, с. 110].

Педагогічне досягнення взаємодії мистецтв у навчальному процесі полягає у тих психологічних новоутвореннях, які виникають у дітей саме в результаті комплексного виду мистецтв. Учні мають усвідомити, що різні види мистецтва не відокремлені один від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню інших.

Питання про синтез мистецтв у навчально-виховному процесі не можна розглядати однозначно. Все залежить від конкретного характеру взаємодії, від того, на якому уроці – музики, літератури чи образотворчого мистецтва, – використовуються твори інших видів мистецтва. Синтез видів мистецтва у навчальному процесі – це неповторна художня цінність, що має свої специфічні особливості та неоднозначний вплив на школяра.

Розглянемо детальніше особливості музики, літератури та живопису, які допомагають вчителю методично правильно використовувати твори суміжних видів мистецтва на уроках музики. Адже викорис-

тання літератури та живопису на уроках музики має бути обґрунтованим та взаємопов'язаним – один вид мистецтва має доповнювати інший тому, що музика, література та живопис неповторні і мають свої специфічні властивості впливу на особистість школяра.

Музика – універсальна мова, яка звертається до внутрішнього духовного світу людини. Музика виступає протиположною мові, яка є "логічним" посередником.

Основою музики є інтонації музичної мови, єдності звуку і змісту. Систему музичних інтонацій складають емоційно-експресивні, предметно-зображальні, музично-жанрові, музично-стильові інтонації типізованих у музиці засобів. Синтез музики і слова, зображення у програмній музиці полягає не тільки у наданні конкретності, а й створити багате поле уявлень для творчості, переживань та роздумів. Зіставляючи музику і літературу, можна виявити, що співзвучність і ритм поезії видаються слабкими і незначними поряд з музикою. Однак музика буває безсилою там, де всесильна література. Використовуючи літературні твори на уроці музики, необхідно звертати увагу учнів на музичність художнього слова, особливо поетичного, де виразно відчувається ритм, мелодика, мелодична лінія й темброва поліфонія.

Порівнюючи музику з живописом, можна прослідкувати переваги кожного з цих видів мистецтва. Сила музики в її процесуальності, динаміці; слабкість – в часовій обмеженості, відсутності точних даних про оточуючий світ. В той же час живопис здатний дати образи предметів і форм, які можуть бути зображені на полотні. Споглядаючи картину ми сподіваємось побачити в ній минуле, сьогодення та майбутнє. Для її змісту важливо не тільки те, що саме зобразив художник, але й те, як він це зобразив. Зрозуміти зміст картини можна лише ретельно, коли розкриваються особливості мови живопису: сюжет, малюнок, колір, композиція – все це складає цілісний образ картини. Для того, щоб сприйняти один твір, достатньо зрозуміти сюжет, для іншого – композицію, колір. Учителю необхідно враховувати, що в образотворчому мистецтві термін "сюжет" може використовуватись у двох значеннях. В широкому значенні "сюжет" означає предмет художнього зображення (напр. сюжет портрета – зовнішній вигляд людини, пейзаж – конкретне зображення природи). У вузькому значенні сюжет – це зображення подій, вчинків і стосунків людей, які впливають з певної життєвої ситуації [4, с. 26–29].

Розглянемо детальніше методику використання на уроках музики літературних творів.

Література – вид мистецтва, який ґрунтується на словесній творчості, як специфічному способі художньо – образного пізнання світу. Вона переносить дію в просторі і часі, володіє можливістю розгортання в одному творі кількох сюжетних ліній, здатних вільно поєднувати опис, оповідь, діалог. Проведення аналогій між музичними та літературними творами має сприяти розкриттю образного змісту цих видів мистецтва, встановлювати асоціативні зв'язки між ними. Емоційна насиченість і багатогранність слова, глибокий підтекст образів ліричного твору – все це ріднить літературу з музикою. Якщо вчитель буде акцентувати увагу лише на пізнавальній стороні взаємозв'язку музики і літератури, то це може зашкодити сприйманню художніх творів.

Формування естетичного ставлення до літературного твору починається з його читання. У зв'язку з тим, що на уроці музики немає змоги приділяти багато уваги, потрібно добирати невеликі вірші та уривки прозових творів. Можна також доручити певним учням заздалегідь підготувати літературний матеріал до уроку. Однак слід зазначити, що використання літературних творів під час аналізу музичних творів доцільне лише за умови їх безперечного зв'язку.

Використовуючи на уроці музики поезію сприяє виникненню асоціативних уявлень дітей. Звернення в ході аналізу п'єс до поетичних текстів справляє сильний емоційний вплив на школярів, збагачує їх лексичний запас, розширює уявлення про можливості вираження емоційного ставлення до оточуючого в музиці та поезії.

Вчителі музики, які працюють за традиційними програмами, можуть використовувати методику розкриття взаємозв'язку музики і літератури, запропоновану Д.Б.Кабалевським.

Наприклад, перший семестр 5-го класу відводиться вивченню зв'язків музики і літератури. Головне завдання, яке ставиться перед школярами, – пошук відповіді на запитання: "Що сталося б з музикою, якби не було літератури?".

Хоча відповідь на це питання лежить на поверхні, все ж зазирнувши глибше, стає зрозуміло, що потрібна наполеглива і цілеспрямована робота, щоб учні усвідомили і зрозуміли зв'язки музики та літератури і що б сталося б з музикою без літератури. На уроках учні з'ясовують, яка літературна основа таких жанрів, як пісня, опера, балет; у чому спільність і специфіка виразних засобів музики та літератури [5, с. 23–25].

На різних прикладах діти переконуються, що без художньої літератури зникли б усі види вокальної музики, зникли б усі інструментальні твори, де використовуються мелодії пісень.

Дещо складнішим питання: "Що сталося б з літературою, якби не було музики?". Тут йдеться про численні літературні твори, де музика є активною дійовою особою і впливає на розвиток описаних подій. Якби не було музики, то всі вірші залишилися лише б віршами і ніколи не перетворились на пісні. Без музики не було б багатьох народних казок, віршів, оповідань і повістей, в яких розповідається про музику або музика є дійовою особою. Музика дає друге життя літературним творам, посилює їх виразність, поглиблює характеристику персонажів, подій. Діти вчать вслухатись в прочитане, осягати значення музики для літератури. Учителю слід пам'ятати, що центром уроків музики повинна бути саме музика, звучання тих творів, про які йдеться у певному літературному творі або які мають літературну основу.

Питання про взаємодію музики та живопису не можна розглядати однозначно, бо вона може мати як позитивне, так і негативне значення. Використання на уроці музики репродукції живопису не варто обмежувати лише дидактичними завданнями, бо твір мистецтва перетворюється в наочний посібник. Коли репродукцію картини використовувати перед слуханням музичного твору, то учні будуть описувати деталі картини, а не висловлювати свої враження від музики. Бажано використовувати репродукції картини на етапі аналізу музичного твору, коли вони допомагатимуть осягненню його змісту. Саме поглиблення музичних вражень дітей є головним критерієм доцільності звертання до творів живопису на уроці музики. Пояснення вчителя має чергуватись з осмисленим розгляданням учнями репродукції картини, бо чим більше асоціативних зв'язків вдасться встановити між окремими елементами твору, тим повніший суб'єктивний художній образ виникає у свідомості дітей. У сприйманні репродукції важливо й те, як вона демонструється на уроці [5, с. 25–28]. Якщо вчитель стоїть спиною до неї, повернувшись обличчям до учнів, то вони при цьому більше дивляться на вчителя, ніж на репродукцію. Під час бесіди чи розповіді про картину вчитель повинен сам розглядати її репродукцію, звертаючи увагу на потрібні епізоди і підкреслюючи естетичну цінність. Слід врахувати, що сприймання зображення на картині далеке від розуміння її сюжету.

Адже через одні й ті ж предмети і персонажі, зображені на полотні, можна виразити різноманітні почуття, думки та ставлення до життя.

Вчителям музики, які працюють за традиційними програмами, необхідно творчо використовувати методіку розкриття взаємозв'язків музики та живопису, яку запропонував Д.Кабалевський. Орієнтиром служать дві лінії, визначені темами другого семестру 5-го класу: "Чи можемо ми побачити музику?" і "Чи можемо ми почути живопис?".

Розкриття тем ґрунтується на розвитку слухових і зорових уявлень школярів: вслухаючись в музику, вони повинні уявити її зоровий образ, а розглядаючи твори образотворчого мистецтва, чути в уяві відповідну музику. Учні мають усвідомити, що їхні зорові образи відповідатимуть музиці лише тоді, коли вони будуть виникати з самої музики, під впливом музики, без жодної надуманості чи фантазування [5, с. 28–31].

Доступно та зрозуміло розкрив цю проблему Д.Б.Кабалевський, який присвятив більшу частину свого життя музичній освіті юнацтва. Уведення дитини у світ музики через "три кити" – пісню, танок, марш – допомагає учням "увійти" до таких жанрів як опера, балет, симфонія, які в свою чергу є синкретичними видами мистецтва, тобто органічно поєднують у собі такі види мистецтва, як музику, літературу, живопис, скульптуру, хореографію. Також Д.Б.Кабалевський складав програму, в якій поєднав музичні та естетичні категорії вище згаданих мистецтв, провів паралелі між музикою, літературою, живописом та синтетичними видами мистецтв, таких як кіно і театр.

Оскільки мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Узагальнення традицій вітчизняного шкільництва є підставою для теоретичного обґрунтування змісту поліхудожнього виховання. Поліхудожнє виховання може здійснюватися засобами окремих мистецьких предметів, які вивчаються лінійно (послідовно по класах) або паралельно. На відміну від монопредметного викладання мистецтва, інтегровані курси мають додаткові резерви для духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості завдяки інтегративним технологіям, які здатні кількісно збільшувати та якісно збагачувати діапазон порівнянь, аналогій, стимулювати виникнення явища синестезії, більш широких художньо-естетичних узагальнень.

Мета вивчення мистецтва у загальноосвітній школі дещо від-різняється від мети навчання у спеціалізованих мистецьких закладах і полягає у вихованні у дітей щонайперше світоглядних уявлень, художньо-образного мислення. Засвоєння учнями елементів мови мистецтв, форм, жанрів, стилів, а також опанування ними суто технічних параметрів художньої діяльності є необхідним засобом, інструментом духовного осягнення змісту мистецьких цінностей, але не самоціль.

Духовно-світоглядна спорідненість тем і образів різних видів мистецтв – вербальних, візуальних, звуко-інтонаційних, синтетичних, які різними мовними засобами відбивають універсалізм світо-сприймання людини, зумовлюють логіку об'єднання матеріалу в блоки в межах навчального року, семестру тощо.

Якщо у початковій поліхудожній освіті з домінантою синкретичних форм творчості у процесі усвідомлення своєрідності і водночас спорідненості художніх мов різних видів мистецтв збагачується індивідуальний естетичний досвід, закладається фундамент художнього мислення учнів, то у середніх класах відбувається поглиблене пізнання специфіки мистецтв на матеріалі широкого спектру художніх зразків різних епох, стилів, жанрів, форм, технік. Опанування мистецтва в основній школі доцільно здійснювати за часо-просторовим культурологічними контурами. Тому дана концепція, з одного боку, дає "зелене світло" вчителю музики для покращеного викладення свого предмету. А з іншого боку – змушує вчителя розробляти власні методики викладання предмету [3].

Отже, перспектива розвитку шкільної музичної освіти обумовлює пошук та розвиток нових концептуальних підходів до професійної підготовки вчителів дисциплін художнього циклу, які здатні забезпечити вирішення нових художньо-пізнавальних завдань, серед яких найбільш важливим буде завдання передачі учням художньо-творчого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності. В цьому випадку вузькопрофільна підготовка вчителів музики, хореографії, літератури чи образотворчого мистецтва вже не відповідає сучасності.

Література

1. Долматова М.П. Мистецтво слова як засіб формування естетичного досвіду особистості// Проблеми мистецької освіти: Збірник науково-методичних статей викладачів, студентів і аспірантів фа-

культету культури і мистецтв. – Вип. 1 / Відп. ред. О.Я.Ростовський. – Ніжин: видавництво НДУ ім. М. Гоголя., 2007. – 203 с.

2. Пешикова Л. По законам искусства // Музыка в школе. – № 3, 1984. – с. 39–42

3. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5–2 від 22.11.01 року

4. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. – методичні рекомендації., К. : – 1991. – Освіта. – 47 с.

5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчальний метод.посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272с. [15, 22]

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

7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчальний метод.посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272с.

ГРА В СИСТЕМІ МЕТОДІВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Бабес М.В.

У статті висвітлено роль гри в музичному виконанні молодших школярів. Розглядаються музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі ігри, аналізується методика організації музичної гри.

У музичній діяльності молодших школярів значне місце посідають ігри під музику, вправи, танці, рухи, адже гра – найдоступніша і природна діяльність для дітей цього віку, яка усуває авторитарність у стосунках учителя і учнів, створює особливу атмосферу інтересу, емоційного піднесення.

Ігрова діяльність – необхідна умова розвитку творчої фантазії, що пробуджує потребу в самостійній музичній діяльності. В ігровій формі діти вчать інсценізувати пісні, створювати власні мелодії, грати на простих музичних інструментах. Мета ігор – через синтез

музики і слова, ритмічних рухів виховувати ритмічне почуття, розвивати музичні здібності.

Сучасні діючі програми з музики [2–5] передбачають багатогранність застосування ігрових форм і прийомів активізації процесу музичного виховання, оскільки музичний репертуар та початкові відомості про музику, які отримують школярі, спираються на дитячий життєвий досвід. Учитель може використовувати будь-які прийоми залучення до ігрової діяльності учнів: "пластичне" інтонування, виконавська участь рук, ніг, корпусу, нахилів голови під музику, показ пульсу музичного твору, плескання, гра на простих ритмічно-ударних інструментах, показ за допомогою рук не тільки темпу, а й динаміки, напрямку і висоти звучання, а пізніше й показ музичного фразування, поділ класу на рольові групи. Наприклад: актори і критики, господарі і гості, гра в чотири руки, гра в ансамблі з учителем на музичному інструменті, гра на доступних дітям музичних інструментах: барабан, бубон, трикутник, металофон тощо. Така діяльність дітей у процесі осягнення естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно спонукає до проникнення у виконавські можливості музики.

З усієї різноманітності ігор, на думку Т.В.Дорошенко, на уроках музики доцільними є *музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-модельючі* [1].

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Так, ігри-загадки, ігри-змагання сприяють засвоєнню, закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню у дітей навичок музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух.

Сюжетно-рольові – це образні ігри за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей. Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, взаємини дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. У процесі сюжетно-рольової гри у молодших школярів розвивається здатність до творення і реалізації задуму, який, будучи на перших порах спонтанним, з часом постає як свідомо задумана тема, реалізуючи яку діти не просто механічно копіюють дії дорослих, а

відтворюють почуття, переживання, наповнюють їх особистісним змістом.

Проблемно-моделюючі ігри характеризуються тим, що в них відбувається ігрова деформація структури художнього твору з тим, щоб виявити специфічну роль конкретних засобів художньої виразності. Запропоновані в них нестандартні ситуації потребують від дітей самостійного творчого вирішення.

До проблемно-моделюючих ігор можна віднести такі форми ігрових ситуацій:

³⁵₁₇ Самостійне створення музичного супроводу до запропонованого оповідання.

³⁵₁₇ Імпровізація на домислювання. Наприклад, діти мають дідрабрати слово, пропущене у вірші, оповіданні, а також звук, пропущений в мелодії, пісні. Для цього слід добирати невідомі дітям твори, оскільки мета таких завдань – не закріплення механічної пам'яті, а розвиток творчої уяви. Інший варіант: діти закінчують оповідання, казку, вірш, мелодію, пісню.

³⁵₁₇ Колективне створення оповідань, музичних казок тощо на основі, наприклад, карток, на які наклеєні картинки з різних листівок, журналів. Витягуючи з колоди картки, учасники гри по чергово інтерпретують їх, продумують рух мелодії, складають поспівки. Таким чином створюється оповідання, моделюються музичні інтонації [1, 41].

Відтак, ігри "Швидко-повільно", "Вгору-вниз", "Луна", "Дзеркало", "Веселі діалоги" та інші доцільно проводити під час ознайомлення дітей з елементами музичної грамоти, організації процесу спостереження за розвитком музики, розширення емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу. Ігри "Здогадайся, хто прийшов" та "Знайди свій музичний інструмент" сприяють розвиткові тембрового слуху. У першій грі учень, на якого вказує вчитель ("господар"), закриває очі, а інший ("гість") відтворює голосом коротеньку фразу із знайомої пісні. "Господар" має впізнати по голосу, хто прийшов до нього в гості. Далі до гри залучаються інші пари дітей.

Використовуючи гру "Знайди свій музичний інструмент" під час ознайомлення дітей з симфонічним, народним, духовим оркестром, а також під час виконання певних завдань уроку, вчитель умовно закріплює за кожним учнем певний музичний інструмент (флейта, барабан, гобой, скрипка, балалайка тощо). Далі для

слухання пропонуються музичні твори. Впізнавши звучання свого інструмента, діти умовно зображують гру на ньому.

Ритмічну пам'ять, слух допоможе розвинути гра "Хованки". Троє учнів виходять до дошки і стають обличчям до класу. Четвертий учень пише на дошці ритмічний малюнок короткої пісні чи поспівки. Весь клас запам'ятовує його.

Потім те, що написано на дошці, витирають, і діти, які сидять за партами, плещуть у долоні ритмічний малюнок по пам'яті. Перший з тих учнів, які вийшли до дошки, плеще в долоні ритмічний малюнок, другий називає його ритмічними складами ТА, ТІ, третій записує малюнок на дошці. Учні класу перевіряють.

Ідею змагання закладено в багатьох телевізійних іграх, які ми дивимось з великим задоволенням. Подібні ігри доцільно використовувати і на уроках музики, оскільки включення елементів змагання у процес навчання робить його цікавим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, посилює інтерес до предмета.

Серед ігор-змагань цікавою є гра "Естафета", яка сприяє розвитку ритмічного слуху дітей. Під час її проведення учні поділяються на дві групи і стають у дві шеренги. Останній учень кожної шеренги простукує нескладний ритмічний малюнок по плечу товариша, який стоїть перед ним. Той передає естафету далі. Останній учень повинен записати ритмічний малюнок на дошці. Перемагає та команда, яка закінчила гру першою.

До найскладніших форм творчих ігрових ситуацій належить театралізація, самостійне створення оповідань, п'єс, а також постановка музичних вистав. Підготовчими можуть бути такі завдання: створити і передати в рухах, інтонацією хвору пташку, радісну людину, сильний вітер, дощ тощо.

У грі формуються сприймання, мислення, пам'ять, мовлення - ті фундаментальні психічні процеси, без достатнього розвитку яких неможливо говорити про виховання культурної особистості. На уроках музики ігри активізують здатність дітей самостійно мислити і діяти, допомагають їм пройти шлях від багатопланового осягнення навколишнього світу до чутливого сприймання людських стосунків. Завдання вчителя - створити умови для успішного проведення музичної гри таким чином, щоб вона не стала тільки забавою, а

змогла розвинути творчі здібності дітей, зацікавити та допомогти їм засвоїти музично-теоретичні теми уроків.

Починати треба з простих ігор, доступних всім учням, поступово ускладнюючи їх. Учителю треба пам'ятати, що процес організації гри складається з певних етапів, послідовне й правильне виконання яких гарантує проведення гри на належному рівні, а саме:

- ✓ вибір теми гри;
- ✓ визначення мети гри;
- ✓ вибір учасників гри;
- ✓ підготовка до гри (повідомлення теми, правил, підготовка необхідного матеріалу);
- ✓ проведення гри;
- ✓ підведення підсумків.

Успіх гри залежить від дотримання наступних вимог:

- ігри мають бути пов'язані із змістом програми;
- ігрові завдання повинні бути не надто легкими, але й не дуже складними;
- гра має відповідати віковим особливостям учнів;
- ігровий матеріал повинен бути цікавим і різноманітним;
- у грі беруть участь учні всього класу разом або почергово;
- вчитель повинен володіти навичками педагогічної імпровізації, що забезпечить зміну гри, відповідно до особливостей даного класу.

Оскільки гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів, на нашу думку, вона також є одним із дійових методів розвитку музичних здібностей дітей. В ігровій діяльності освітня, розвивальна і виховна функції діють у тісному взаємозв'язку, що дає можливість дитині самовиразитись, самоствердитись, сприйняти і засвоїти знання в цікавій формі. Оперуючи вкладеними у гру знаннями, дитина набуває певних умінь та навичок. Музичні ігри допомагають краще засвоїти нотну грамоту, формують і розвивають музичні здібності: музичний звуковисотних слух як здатність сприймати, запам'ятовувати і на слух відтворювати мелодію; ладове чуття, як здатність емоційного переживання і розрізнення ладових функцій окремих звуків мелодії; музично-ритмічне чуття, як здатність активного (рухового) переживання музики, відчуття емоційної виразності, ритмічності музичного руху.

Музична гра – це помічник учителя музики в молодших класах, оскільки захопившись завданнями, які містять ігрові елементи, діти не помічають, що навчаються: пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються у надзвичайних ситуаціях, доповнюють свою уяву, розвивають фантазію. Навіть найпасивніші діти прилучаються до гри з великим бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести товаришів. Музичні ігри – ефективний метод активізації мислення та уваги учнів на уроці, тому вчитель має вміло керувати грою, процесами пізнавальної діяльності, поведінкою учнів, спираючись на правила гри, здійснювати індивідуальний підхід, надаючи кожному учневі можливість відчувати ситуацію успіху. Однак, музичні ігри на уроці ні в якому разі не повинні бути лише розважальними. Це цілеспрямований, активізуючий засіб, зорієнтований на вивчення, засвоєння, закріплення, застосування навчального матеріалу в процесі ігрової діяльності.

Методика використання ігрових форм навчання на уроках музики може допомогти вчителям цікавіше подати музичний матеріал, а учням – краще засвоїти знання з музичної грамоти, більш ефективно розвинути музичні здібності: слух, відчуття ритму, ладове чуття, пам'ять тощо. Разом з тим, учні набувають певні навички – вокальні, хорові, творчо-імпровізаційні, ритмічно-супровідні.

Методика організації музичної гри передбачає виконання певних умов. Насамперед, учителеві слід чітко визначити, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі і змісту уроку. Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, в якому визначити: дидактичну спрямованість, розвиваючі і виховні цілі, ігровий реквізит і хід гри. Ігрові завдання вчитель музики має добирати так, щоб вони не були надто легкими, але й не дуже складними. Музичні ігри мають бути різноманітними. Розрізняють такі види ігор: сюжетні ігри (сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані); рухові ігри; дидактичні (словесні, з іграшками); пісні-ігри; проблемно-модельючі ігри; асоціативні ігри.

Отже, ігрові методи і форми навчання широко використовуються вчителями навчально-виховному процесі для розвитку музичних здібностей дітей, особливо в молодших класах, адже діти цього віку з готовністю і великим бажанням ставляться до тих завдань, які мають ігрові елементи. Гра, зливаючись із працею, навчанням, мистецтвом, забезпечує необхідні емоційні умови для розвитку особистості. В руках педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу

повніше врахувати вікові особливості дітей, розвивати ініціативу і самодіяльність, створювати атмосферу" свободи творчого розкріпачення в колективі та умови для саморозвитку.

Література

1. Дорошенко Т. В. Ігри у навчанні музики// Початкова школа.- 1996. – № 9. – С. 38–41.
2. Навчальні програми для 4-річної початкової школи: Музика: 1-2 класи /Упор. Ростовський О., Марченко Р., Хлебнікова Л. // Початкова школа, 2001. – №8. – С. 49–56.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи Мистецтво /Укладачі: Масол Л., Белкіна// Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 17–24.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи Музика /Укладач О. Лобова // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 1. – С. 7–11.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи. Музика /Укладачі: Ростовський О., Хлебнікова Л., Марченко Р. // Мистецтво та освіта. – 2007. – №1. – С. 2–6.

РОЗКРИТТЯ ТЕМИ "ПОЛІМЕТРІЯ І ПОЛІРИТМІЯ" У КУРСІ ІСТОРІЇ МУЗИКИ (на прикладі фортепіанних етюдів Ф. Шопена)

Полянська Н.О.

Статтю присвячено ознайомленню учнів із сутністю понять "поліритмія" та "поліметрія". Паралельно із цим розглядаються особливості використання цих музичних явищ видатним польським композитором Фредериком Шопеном у фортепіанних етюдах – одному з улюблених жанрів композитора.

На початку заняття учні відновлюють у пам'яті визначення ритму та метру, їх значення у вузькому та широкому смислах, прості та складні ритмічні одиниці з їх відповідними властивостями (за тривалістю та акцентності).

Текст можливого учительського уточнення: "Отже, слово **ритм** означає організований у часі рух. У музиці це передається поділом у часі безперервно плинного звучання на окремі, пов'язанні між собою елементи. Так, у часі змінюються окремі звуки, акорди; міняються тональності, музичні теми, інші частини твору, тому поняття **ритм** у музиці визначається у вузькому та широкому смислах [1, с. 5].

Ритм у вузькому смислі – це організована у часі послідовність звуків. Звук – будівельний компонент музики, тому звуковий або фонічний ритм виступає головним у музиці і служить його основою у широкому смислі.

Ритм у широкому смислі – це організована у часі послідовність рівномірних, однорідних елементів музичної форми. Тут ми можемо говорити про фактурний, ладовий, тональний, тембровий, структурний та інші види ритму. Звідси у музиці вирізняють різні елементи ритму або **ритмічні одиниці**: *прості* (фонічні: звуки) та *складні* (або вищого порядку: фактурні блоки, акорди або гармонічні функції, мотиви, фрази).

Музичний метр – це організація відношення тривалостей та акцентності ритмічних одиниць. У музиці зустрічаються різні види метру, у залежності від того, наскільки строго регламентовані кількісні та якісні ритмічні відношення, та які з них виступають на перший план.

Пригадаємо, що найважливіший із видів метру – його *тактовий* різновид, який притаманний європейській професійній музиці, із строгою організацією і часових, і акцентних властивостей ритму. *Нетактові* форми метру широко представленні у музиці східних культур, фольклору, старовинної європейської музики, різноманітних музичних стилів ХХ століття [1, с. 19].

Новим для учнів стане термін **поліметрія**. Він означає одночасне поєднання двох або трьох метрів, а також є однією із розповсюджених форм організації **поліритмії**. Для **поліметрії** характерний певний різнобій метричних акцентів у різноманітних голосах. Зауважимо, що це явище можуть утворювати голоси, в яких розмір як незмінний, так і перемінний, причому ця перемінність не завжди позначається у нотах відповідними цифровими позначеннями.

Найбільш яскраве вираження **поліметрії** – це поєднання різноманітних метрів протягом усього твору або великого його розділу. (Активуємо на мультимедійному проекторі зображення фрагменту

нотного тексту сцени балу з "Дон Жуана" В.А. Моцарта). Подібна **поліметрія** зустрічається досить рідко; для прикладу візьмемо сцену бала з "Дон Жуана" В.А. Моцарта із контрапунктом трьох танців із розмірами 3/8, 2/4, та 3/4.

Частіше, у музичних композиціях, ми можемо зустріти короткі поліметричні епізоди, які композитори використовують у нестійких моментах класичних форм, передусім перед кадансами. Так, у якості ігрових елементів вони подекуди зустрічаються у скерцо, де переважно складаються на основі пропорцій *геміоли* (наприклад у 2-й частині 2-го квартету О. Бородіна).

Особливим видом виступає мотивна **поліметрія**, яка передусім притаманна творчості І.Стравінського і є однією з основ його композиції. Цей різновид **поліметрії** російського композитора зазвичай нараховує два-три пласти, кожний з них обмежується протяжністю та структурою музичного мотива.

У широкому сенсі слова, **поліритмія** – це багатоголосне об'єднання будь-яких ритмічних рисунків, що не збігаються один з одним тривалостями (напр. в одному голосі – хід четвертними, в іншому – восьмими). Це зазначене музичне явище виступає противагою моноритмії і передовсім характерне для культури країн Африки та Сходу (наприклад, поєднання різноманітних ритмів, що виконуються на ударних інструментах), а також загальна норма для багатоголосся європейської музики, починаючи з мотета XII–XIII ст., що також є необхідною умовою *поліфонії*.

У вузькому сенсі слова, **поліритмія** – це таке особливе поєднання ритмічних по вертикалі, коли у реальному звучанні пов'язується пульсація з неоднорідною кількістю часових відрізків у такті (напр., в одному голосі дводольний такт, у іншому – тридольний), або з неоднаковим поділом цих проміжків (напр., сполучення дуольних або квартольних структур із тріольними чи квінтольними). Ці перелічені своєрідні ритмічні поєднання передусім характерні для музики А. Веберна, О.Скрябіна, а також Ф. Шопена.

Більш детально ці "багатоманітні" музичні явища ми розглянемо на прикладі фортепіанної творчості польського композитора, а саме на його фортепіанних етюдах. Ці твори високо оцінювали ще сучасники митця: Р. Шуман, Ф. Ліст, а Г. Берліоз "скромно" називав їх шедеврами [9, с. 541]. Музиканти наступних поколінь говорили про них з не меншим захопленням. У кінці XX ст. С. Бунін писав,

що етюдів Ф. Шопена – це "один із небагатьох "абсолютних" проявів людського генія у музичному мистецтві" [8, с. 6].

Етюд – це інструментальна п'єса, в основі якої використанно певний технічний прийом гри. Призначена вона для удосконалення виконавської майстерності. Шопенівські етюдів – це неперевершені зразки жанру художнього етюдів, які написані з великим натхненням і майстерністю, тому не мають собі рівних у фортепіанній музиці. Як зазначають дослідники його творчості, ще у ранніх варшавських етюдів композитора проявляється "дивовижне поєднання технічних проблем з артистичними та зріла урівноваженість" [10, с. 115].

Певні різновиди *поліметрії* можна спостерігати ще в Етюдів № 10, де вони виступають втіленням експресії та носієм певного художнього задуму. А в Етюдів № 14 це явище вже виступає як основна, дидактична мета композитора.

Слухаємо аудіо запис виконання етюдів Ф. Шопена № 14 (ор. 25 № 2 *f-minor – Presto*) Маурізіо Полліні (Maurizio Pollini).

Так, нотний текст партії правої руки зафіксований розміром чотири чверті, кожна з яких складається з тріольної групи. При цьому затактова четверть, ніби диригентський афтакт, визначає чотиридольну ритмічну пульсацію на всю музичну композицію. Таким чином, завдяки використанню і *поліметрії*, з перших нот композиції "програмується" характер усього твору. Можливо, саме завдяки "сумі усіх цих доданків", на думку А. Соловйова: "враження ніжної поетичності Шопен досягає у п'єсі, на перший погляд... вузько технічній, зі швидким тріольним рухом типу "perpetuum mobile" [5, с. 119]. А за висловом М. Томашевського, у подальшому арабеска мелодії цього твору розвивається "у вільно-еволюційній" формі [11, с. 389].

Необхідно зауважити, що зі спогадів сучасників нам відоме ретельне відношення Шопена до запису власних нотних текстів та неодноразового їх доопрацювання. Так, відносно даного Етюдів, за твердженням львівської дослідниці виконавських аспектів шопенівських етюдів Лідії Чекас: "тільки у першому варіанті рукопису мелодична лінія була записана шістнадцятками, які згодом були переписані як вісімки" [7, с. 63].

Відносно ритмічного малюнку супроводу лівої руки можемо зауважити, що він ніби простий: кожен такт містить шість четвертних

тривалостей, об'єднаних у дві тріолі (тобто при ключах мав би бути розмір 6/4). На шість нот супроводу припадає дванадцять мелодичних нот, що інтуїтивно викликає бажання перегрупувати їх по дві мелодичні одиниці на одну із супроводу. Але подібне трактування буде протирічити задуму композитора, бо знищить тріольний рух партії правої руки. При тому, що у друкованому тексті по вертикалі протягом такту шість разів збігається розташування нот, смислові акценти будуть співпадати лише двічі. Саме тому Етюд № 14 є ідеальним прикладом *синхронної поліметрії*.

У свою чергу, це дає нам підстави вважати, що саме завдяки цьому явищу темп твору був самим Шопеном своєрідно сповільнений, щоб у музичному такті при тріольній пульсації краще зберігалось відчуття чотирьохдольності. А також стверджувати, що не лише у даному випадку композитор не ставив собі за мету демонстрацію рухливості пальців та віртуозних можливостей виконавця, хоч концертний темп даного етюду і зафіксований автором як *Presto*.

Розподіляємо між учнями шумові українські та "академічні" музичні інструменти та створюємо ансамблеві групи виконавців партії правої і лівої руки нотного зображення фрагмента Етюду № 14 Ф. Шопена (op. 25 № 2 *f-minor* – *Presto*).

Учитель ознайомлює з фортепіанною партією правої руки Етюду № 14, потім окремо відпрацьовуємо чіткість ансамблевого виконання даного ритмічного малюнку з першою сформованою групою ударних інструментів. Аналогічно відпрацьовуємо партію лівої руки даного твору з другою групою ударних інструментів. Звертаємо увагу на авторську ремарку побудови музичної фрази.

Інше нове поняття – заняття, *поліритмія*, проглядається в Етюдах №№ 25 і 26, де відчутні співставлення різних ритмічних малюнків усередині метричної пульсації, що є характерною ознакою [4, с. 210]. Для прикладу можемо навести фрагмент Етюду № 25 Ф. Шопена із поєднанням трьох та чотирьохдольної пульсації.

Аналогічно практичній "ансамблевій частині" першої сторінки нотного зображення Етюду № 14 Ф. Шопена, відпрацьовуємо *поліритмічне* виконання фрагмента іншого його *f-minor*-ного Етюду № 25 (*Andantino*).

Підсумовуючи, нагадаємо, що при *поліритмії* збігаються тільки головні метричні акценти, але немає синхронності звучання – внаслідок співставлення різної кількості долей у такті, або неод-

накового поділу на частини. При *поліметрії* ж, де поєднуються різні тактові розміри (парні з непарними), в окремих голосах музичних композицій перші долі у тактах збігаються лише періодично, зате пульсація інших долей є синхронною.

Наявність *поліметрії* та *поліритмії* досить небуденні явища для фортепіанного мистецтва, тому, вони вельми цікаві не лише з точки зору теорії музики, а і як суттєва виконавська проблема.

Щодо композиторської техніки Фредерика Шопена, то, на думку багатьох дослідників, вона вельми нетрадиційна і багато у чому відступає від прийнятих в його епоху правил і прийомів. Він одним із перших розширив музичне мистецтво невідомими доти слов'янськими ладовими та інтонаційними елементами, таким чином підірвавши непорушність класичної ладогармонічної системи, що склалася до кінця XVIII ст. Те саме стосується ритму: використовуючи формули польських танців, Ф.Шопен збагатив західну музику новим арсеналом ритмічних малюнків. Ним були розроблені лаконічні, замкнуті у собі музичні форми, які найкращим чином відповідали природі його такої ж самобутньої мелодичної, гармонічної та ритмічної мови.

Література

1. Афонина Н.Ю. Временная организация в музыке. Ритм. Метр. Темп. –С.-Пб.: Союз художников, 2001. – 48 с.
2. Музыкальная энциклопедия. Гл. ред. Ю.В. Келдыш. (Энциклопедии. Словари. Справочники. Изд-во "Сов. Энциклопедия", Изд-во "Сов. композитор"). В 6-и томах, Т. 4 Окунев – Симович. – М.: "Сов.энц.", 1978. – 976 с., ил.
3. Соловцов А. Шопен. Жизнь и творчество. – М. : Музгиз, 1949. – 139 с.
4. Энциклопедический музыкальный словарь. – М. : БСЭ, 1959. – 326 с.
5. Соловйов А. Фридерик Шопен. Жизнь и творчество. – М. : Гос. муз. изд-во, 1956. 324 с.
6. Чекан Ю. Шопен. Спроба гами // Україна молода. 2 березня 2010 р.

7. Чекас Л. Поліметрія в етюдi f-moll op. 25 № 2 Ф. Шопена як виконавська проблема // Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – В. 77. – Виконавське музикознавство, Кн. 14. / Проект, упорядкування, ред.-я М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова. С. 61–68.

8. Bunin S. Fryderyk Chopin: Etiudy op. 10 i 25. // Ruch muzyczny. – 2000. – № 4. С. 6–10.

9. Czartkowski A., Jezewska Z. Fryderyk Chopin. –PIW, 1975. –591 с., с. 541.

10. Iwaszkiewicz. J. Chopin. – PWM, 1976. – 261 с.

11. Tomaszewski M. Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans. W-wo Podsjedlik I Sp., 1998. – 847 с.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

УДК 78.071.2

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО: КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНИЙ АНАЛІЗ

Щербініна О.М.

У статті обгрунтовано необхідність визначення базових категорій та понять музично-виконавського мистецтва, наведено їх змістовну характеристику; висвітлено специфіку музичного виконавства, розкрито його розвивальний потенціал у контексті навчально-педагогічного процесу.

Глобальні зміни в системі вищої освіти засвідчують її значущість у сучасному світі, усвідомлення як визначального чинника гуманізації суспільства, формування нових життєвих установок особистості, збереження єдиного соціокультурного простору. Це зумовлює стратегічну мету модернізації освіти, яка полягає у формуванні цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності майбутніх фахівців. Забезпечення якості сучасної освіти шляхом збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості і суспільства передбачає нерозривний, органічний зв'язок освіти, науки та мистецтва.

Науковий підхід до вивчення певної проблеми або явища включає аналіз категоріально-понятійного апарату досліджуваної галузі. Виступаючи важливим елементом логічної структури будь-

якої наукової дисципліни, категорії та поняття вбирають, зберігають і передають інформацію у вигляді слова. Як "родове поняття" (Кант), вид, клас, ранг, категорія вважається формою усвідомлення у поняттях загальних способів ставлення людини до світу, віддзеркаленням найсуттєвіших властивостей, закономірних зв'язків і відносин реальної дійсності і пізнання; категорія відтворює взаємозв'язок буття і пізнання у найбільш концентрованому вигляді [13, с. 204]. Результат узагальнення речей і явищ певного класу за їх специфічними ознаками відбивається у понятті. Суттєвість ознак, за якими узагальнюються явища, безпосередньо впливає на наукову значущість поняття [14, с. 371]. На думку вчених, опанування категорією чи поняттям сприяє оволодінню інформацією, яку наука внесла в них, прискорює становлення уявлень про сутність, структуру, процес виникнення, впливає на пізнання принципів функціонування явища, позначеного відповідним поняттям чи категорією [10, с. 122].

Розуміння *мистецтва* як найважливішої естетичної категорії, що характеризує особливу форму суспільної свідомості та людської діяльності, зумовило різнобічність дослідження цього унікального явища. У слові "мистецтво" виділяють три значення: 1) майстерність особливо високого ґатунку; 2) відображення дійсності в художніх образах; 3) галузь творчої діяльності. Упродовж багатьох століть різноманітні грані феномену "мистецтво" стали предметом дослідження видатних вчених (Аристотель, Й.Вінкельман, П.Гнедич, М.Каган, Ж.Ж.Руссо, Ю. Лотман).

Особливе місце в системі мистецтв посідає *музика*, яка вирізняється поміж інших мистецтв своїми специфічними властивостями. Глобальна еволюція музики від синкретичного мистецтва до синтетичних музичних жанрів, електронних інструментів та комп'ютерних технологій відбулася у численних наукових працях, де розкривається інтонаційна природа музичного мистецтва (Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, Л.Школяр, Б.Яворський); досліджуються функціональні властивості музики (Ю.Борев, С.Гудимова, К.Скотт); розглядаються соціологічні (Т.Адорно), семантичні (Г.Орлов), морфологічні (О.Соколов), семіотичні (В.Медушевський), психологічні (В.Петрушин) аспекти мистецтва музики. Опосередкований, процесуальний характер музичного мистецтва спричинив особливу увагу до проблем виконавства, різнобічно висвітлених в роботах знаменитих музикантів (О.Гольденвейзер,

Г.Нейгауз, Г.Коган, М.Лонг, А.Малінковська), сучасних вчених-педагогів (Т.Воробкевич, В.Москаленко, Г.Ципін, О.Щолокова). Розвиток музичного мистецтва і науки потребує систематичного оновлення методів дослідження різнорідних музичних явищ, пошуку інноваційних підходів до осмислення їх сутності, функціонального призначення та значущості в сучасному мистецькому середовищі.

Мета статті полягає в аналізі базових понять та категорій музично-виконавського мистецтва, висвітленні специфіки музичного виконавства, обґрунтуванні розвивального потенціалу музично-виконавської підготовки.

Вважається, що певні фундаментальні категорії та поняття, якими користується сьогодні музична наука, безпосередньо запозичені зі Стародавньої Греції. Показовим прикладом цього може стати *етимологічний аналіз слова "музика"*. Будучи похідним від грецького "mousike" ("мусіке"), "музи", слово "музика" деякий час розповсюджувалось на всі види мистецтва, покровительками яких виступали міфологічні музи. Вперше термін "mousike" зустрічається у 476 р. до н. е. в Олімпійській оді Піндара. Загальне розуміння музики як мистецтва організації звуків у часовому та звуковисотному відношенні потребує усвідомлення її естетичної та історичної детермінованості. Поняття "мусікійське" відображало уявлення про стародавнє музичне мистецтво, як органічну єдність співу, поезії й танцю, а в самому вислові "мусічне мистецтво" вбачалося "сполучення божественного і земного, духовного і звукового, натхнення і технічної роботи" [16, с. 46]. Осягнення "духовно-художньої" та "природно-фізичної" (Холопов) сутності музики склало підґрунтя для подальшого розвитку наукових теорій про музику.

Зміст наукових теорій значною мірою залежить від відображеної в них музичної практики. Вагомими чинниками розвитку професійного *музично-виконавського мистецтва* виступило удосконалення системи нотації та музичного інструментарію, розвиток музичних жанрів і стилів, ускладнення художніх та технічних виконавських завдань, урізноманітнення форм та видів музикування. Виокремлення виконавства в самостійну галузь музичної діяльності стало визначальним у теорії та практиці музичного мистецтва. "Музичне виконавство, будучи "продуктом розпаду" початкового "мусікійського" фольклорного синкретизму створення і виконання, розвинулось у

самостійний вид мистецтва саме тому, що воно стало суттєво відрізнятись від "материнської" творчості" [3, с. 348].

У становленні й розвитку музичної культури, функціонуванні музики як художнього явища музичному виконавству належить особливе місце. Значущість виконавства у системі музичного мистецтва зумовила пильну увагу до виконавських проблем як з боку музикантів-практиків, так і музикантів-вчених. Активне дослідження різноманітних аспектів виконавського мистецтва сприяло утворенню самостійної галузі музикознавства – історії та теорії музичного виконавства, яка охоплює широке коло складних питань, пов'язаних з проблемами пізнання та відтворення музичних явищ. З часом інтерес до музичного виконавства як найактивнішої форми самовираження в мистецтві, набуває особливої актуальності.

Дослідники розглядають музичне виконавство як вид людської діяльності, художній або художньо-творчий процес, зумовлений стильовими, жанровими, художньо-виражальними, технологічними чинниками різних видів і форм виконавського мистецтва. До найважливіших функцій музичного виконавства відносять функцію звукового відтворення музики, ідейно-художнього змісту її творів на високому технологічному і художньому рівнях та комунікативну функцію, що забезпечує безпосередній зв'язок по лінії "композитор – музичний твір, що звучить, – слухач" [2, с.11]. Суттєво близькими, суміжними до музичного виконавства є поняття "виконавська діяльність", "виконавська майстерність", "музично-виконавська практика". Вирізняючись певними функціональними властивостями, вони всі є дотичними до базового поняття музично-виконавського мистецтва – *музично-виконавської інтерпретації*.

Розуміючи поняття інтерпретації як творче виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавця [11, с. 290], вчені розглядають інтерпретацію як особливого виду музичне висловлювання (В.Медушевський), художнє проектування результату виконавського мистецтва (Є.Гуренко), матеріально-звукову реалізацію ідеального уявлення у виконанні (Н.Корихалова). Визначення інтерпретації як складного процесу, де у єдності представлено творчість композитора, виконавця і слухача, зумовило значущість інтонаційно-виражального потенціалу музично-виконавської інтерпретації, усвідомлення неможливості існування музики поза процесом інтонування. "Створюючи музику, композитор

інтонує усередині себе або імпровізує за фортепіано. Слухач інтонує "напам'ять", наспівуючи або награвуючи те, що залишило враження. І, звичайно, за самою сутністю своєї діяльності, цілковито інтонаційної, виконавець в інтонуванні здійснює музику" [5, с. 3].

Усвідомлення інтонаційної природи музично-виконавського мистецтва, нерозривного зв'язку процесів творення і відтворення сприяло виникненню сучасних тлумачень *поняття музичного стилю*. Розвиваючи ідеї Б.Яворського щодо зв'язку стилю з процесом музичного мислення, В.Москаленко підкреслює можливість співвідношення категорії музичного стилю з певними формами музичної творчості (творення, інтерпретація, виконання), надаючи виконавству значення складової процесу стилетворення [7, с. 88]. Творчий процес виконавця починається зі сприймання та осягнення авторського тексту, а закінчується втіленням художньої ідеї твору у виконанні, де відтворюється як стиль автора, так і стиль виконавця.

Оскільки вихідним моментом зіткнення зі стилем є музичний твір або певна кількість творів, особливого значення набуває розуміння сутності категорії *музичного твору*. Тлумачення музичного твору не тільки як об'єкта, але й суб'єкта, підкреслює діалогічний характер його пізнання. У процесі діалогу між твором і особистістю, що його пізнає, по-перше, виявляються різні аспекти художньої ідеї твору; по-друге, соціально-історичний розвиток суспільства зумовлює зміну спільної для даної епохи зони індивідуальних тлумачень [1, с. 14–15]. Розглядаючи музичний твір як "матеріально зафіксований ідеальний художній об'єкт, створений композитором на базі існуючих в культурі можливостей та засобів, що володіє здатністю зберігати свою інваріантну структуру, і разом з тим – завдяки виконавцям, слухачам та конкретним умовам пристосовуватись до ситуації та історично розвиватись" [8, с. 28], вчені значну увагу приділяють формам існування музичного твору, зокрема *нотному тексту*.

Визначаючи нотний текст як засіб графічного закріплення звукового процесу (Ю.Кочнев), як семіотичну систему, за допомогою якої композитор здійснює об'єктивацію своєї творчої ідеї (С.Раппопорт), підкреслюючи обмеженість художнього потенціалу нотного запису (О.Ніколаєв), звертаючи увагу на схематизм нотного тексту, необхідність його "довизначення" у виконанні (Р.Інгарден), вчені-музиканти усвідомлюють важливість "реконструкції" авторського тексту для формування виконавського задуму, пропонуючи, з

одного боку, спиратися на інформацію, що несе в собі нотний запис твору, з іншого – акцентувати увагу на важливості творчого осмислювання цієї інформації (Є. Ліberman).

Розробка питань, дотичних до вивчення пізнавально-творчих засад, художньо-виражальних та технологічних аспектів музично-виконавського мистецтва, передбачає опанування змісту таких категорій як *музичне мислення, виразові та виражальні засоби, виконавська техніка музиканта*.

Загально визнаною є думка про те, що знання особливостей *музичного мислення* того чи іншого композитора забезпечить глибоке осягнення авторського задуму. Вважається, що усвідомлення принципів організації творчого мислення в різні історичні періоди є ключем до розуміння об'єктивних законів інтерпретації [12, с. 4]. Характеризуючи особливості процесу музичного мислення, дослідники вказують, що "музичне мислення ґрунтується на матеріалі, напрацьованому суспільною практикою ... Цей матеріал піддається в процесі формування кожної композиторської мови індивідуальному відбору та індивідуальній обробці у відповідності з соціальними та естетичними позиціями автора та його орієнтацією на той чи інший пласт суспільного життя" [17, с. 64].

Розглядаючи процес відбору засобів музичної виразності композиторами, вчені виходять зі співставлення понять "*музична мова*" та "*музичне мовлення*". Музична мова розуміється як загальне, що притаманне різним творам, повторюється в них, а музичне мовлення – як продукт конкретного, індивідуального мислення, де завжди виявляється психічна індивідуальність композитора та виконавця, темперамент, склад особистості, естетичний ідеал [6, с. 14]. Вивчення психологічного аспекту творчого процесу художника дозволяє виділити *мовні та виражальні* прийоми творчості. Мовні прийоми пов'язані з типовими розумовими діями, що забезпечують формальну впорядкованість творів. Виразальні прийоми, будучи виявом художньої фантазії виконавця, зумовлюють незвичайні властивості форми [15, с. 318–324]. Як засіб індивідуалізації музичної мови, "виражальність" набуває особливого значення у виконавському мистецтві. Дослідження засобів музичної виразності в контексті співвідношення композиторських (*виразових*) і виконавських (*виражальних*) засобів показує їхню істотну відмінність, що полягає в різній природі інтонуювання композитора (першої інтонуювання) та виконавця (переінтонуювання) [4]. Аналіз засобів

музичної мови та музичною мовлення, мовних та виражальних прийомів творчості, виразових та виражальних засобів вказує на взаємозв'язок між художньо-образним мисленням композитора та засобами виразності, зафіксованими нотним текстом його творів. Розглядаючи процесуальний бік музично-виконавський інтерпретації, дослідники підкреслюють важливість взаємозв'язку змістовного та технічного аспекту у виконавстві, винайдення відповідних *технічних прийомів* для втілення виконавської інтерпретації. Виконавці і музиканти-педагоги виходять з розуміння зумовленості технічних засобів змістом музичного образу. "Техніку неможливо створити на порожньому місці, як не може бути створена форма, що позбавлена будь-якого змісту" [9, с. 77].

Особливим напрямом теорії музичного виконавства є дослідження його *розвивального потенціалу* в умовах навчально-педагогічного процесу, осмислення його найважливіших понять і категорій у контексті трьох взаємопов'язаних процесів: навчання, виховання та розвитку. Втілюючи єдність інтелектуального процесу і звукової об'єктивації музичного твору, виконавство виступає продуктивним розвиваючим засобом, створюючи найсприятливіші умови для становлення художньої свідомості, розвитку здібностей, збагачення кругозору музиканта. Використання здобутків суміжних наук сприяло становленню концепції, що ґрунтується на розумінні всебічного розвитку як спеціальної мети інструментальної підготовки (Г.Ципін). Спрямованість на забезпечення продуктивного загальнохудожнього та професійного розвитку музиканта визначила дієвість основних положень концепції розвиваючого навчання у масштабах всієї музично-педагогічної системи.

Узагальнення результатів проведеного аналізу доводить важливість визначення базових категорій та понять музично-виконавського мистецтва як необхідної складової будь-якої наукової роботи. Усвідомлення сутності ключових понять шляхом порівняльного аналізу їхнього наукового тлумачення провідними фахівцями дозволяє поглибити уявлення про фундаментальні засади музично-виконавського мистецтва.

Література

1. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления Очерки. – М.: Музыка, 1983. – 268 с.

2. Жайворонок Н.Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури. Автореф. дис... канд. мистецтвознав.: Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2006. – 19 с.
3. Каган М. Морфология искусства. – Л.: Искусство, 1972.-441с.
4. Катрич О. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Дослідження. – Київ - Дрогобич, 2000. – С. 98.
5. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. – М.: Музыка, 1990. – 191с.
6. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. - 254 с.
7. Москаленко В. Творчий аспект музичного стилю // Київське музикознавство. – К., 1999, вип. 1-й.
8. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1987. – 240 с.
10. Очеретяный А. А. Методологический анализ понятийного аппарата психологии / Горизонты образования. – № 1, Научно-образовательный журнал АлтГТУ, 2011. – С. 119–123
11. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: УРЕ, 1977. – 775 с.
12. Сохор А. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия //Проблемы музыкального мышления. - М.: Музыка, 1974. – С. 59–75.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра, 1999. – 576 с.
14. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
15. Финкельберг Н. Б.Л. Яворский об исполнительстве // Музыкальное исполнительство. – Вып. 10. – М. : Музыка, 1979. – С. 3–21.

16. Холопов Ю., Кириллина, Кюрегян Т., Лыжов Г., Поспелова Р., Ценова В. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов. – М, 2006. – 632 с.

17. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.

МУЗИЧНЕ ЖИТТЯ НІЖИНА В КОНТЕКСТІ НАЦІОТВОРЧИХ ПРОЦЕСІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Кавунник О.А.

У статті висвітлено особливості музичного життя, м.Ніжина, тогочасних тенденцій загальнонаціональних культурно-творчих процесів.

Упродовж ХІХ – початку ХХІ ст. культурно-мистецьке життя Ніжина – райцентру Чернігівської області – становить важливий концепт досліджень науковців. З давніх-давен місто приваблює своїм неповторним природним ландшафтом, архітектурними пам'ятками будівельного мистецтва, в низці яких світські й церковні споруди, зацікавлює діяльністю митців, науковців в Україні й за межами держави.

Метою статті є висвітлення музичного життя Ніжина ХІХ ст. – важливого періоду в контексті формування націотворчих процесів української культури, освіти, мистецтва.

Обране до розгляду століття характеризується різножанровою творчістю городян і гостей міста, що сприяє усвідомленню етапів культурно-історичної еволюції Ніжина, суспільно-політичне життя якого – це своєрідна міні-проекція історичного буття народу в контексті становлення української державності. За періоди монгольської навали, влади литовських, польських феодалів, російського царату місто переживало часи від повної руйнації до поступового відродження, від економічного занепаду до торговельного розквіту. Та щоразу воно поставало з попелу завдяки активній позиції його громадян. Доба Хмельниччини сприяла визріванню на межі ХVІІІ–ХІХ ст. засад українського етнонаціонального мистецького середовища, як-от: утворення форм православного богослужіння, народних звичаїв, культур-

но-освітянських традицій. Традиції військової музики ніжинського козацького полку, представлені офіційно-церемоніальним, сигнально-фанфарним, побутовим, розважальним видами, сприяли подальшому розвитку в місті форм виконавської аматорської та професійної творчості. Це, зокрема, інструменталісти відомого в Україні ніжинського музикантського цеху, учні Гімназії вищих наук князя Безбородька, що розігрували музично-театральні вистави. Як відомо, в гімназійному аматорському театрі, де був і симфонічний оркестр, свій музично-театральний, літературний талант розвивали гімназисти, нині світової слави митці Микола Гоголь, Нестор Кукольник, Костянтин Базілі. Доконаним є факт важливості музичного мистецтва в подальшій мистецькій творчості Миколи Гоголя. Саме крізь призму музичного світосприйняття він розглядав літературні й театральні жанри. Серед численних прикладів є записи Гоголя про значення народних мотивів, з яких можна створити оперу, адже народна пісня, зі слів письменника, – народна історія, жива, яскрава, насичена фарбами, правдою, що виявляє все життя народу. Музичні жанри стають своєрідним мірилом досконалості (мистецьким еталоном) для театру, порівняного М. Гоголем із симфонією, в якій повна узгодженість виконання всіх ролей надає виставі характеру оркестрового виконання симфонії. Перелік використаної письменником музичної термінології, як-от "фальшивий звук", "досконале узгодження всіх частин між собою, які можна почути у музичному оркестрі", свідчить про його знання музичної теорії та драматургії, важливої для театального мистецтва, оскільки головна роль актора, за висловом Гоголя, це роль хоровождя – "першого актора, що очолює свій творчий колектив – хор". Учнівський театр Гімназії вищих наук князя Безбородька відігравав провідну роль у музично-естетичному вихованні, формуванні духовності, морально-етичних засад дружби, громадських взаємин, актуальність яких й нині важлива в навчально-виховному процесі молоді.

Культуротворча справа в закладах освіти Ніжина першої половини XIX ст. засвідчила активний розвиток музичного мистецтва як суттєвої складової театального та сакрального (церковного) дійства. Її наслідком став розвиток музичного аматорства. В закладах культури, освіти за участі інтелігенції, учнів, службовців, робітників створюються хори, оркестри, що стають творчими осередками в краю, місті, селищі. Започатковані в стінах Гімназії вищих наук

князя Безбородька музично-естетичні традиції, форми музично-театральної творчості, види концертного виконавства знайшли продовження в творчій діяльності в закладах освіти і культури Ніжина упродовж другої половини XIX – початку XX ст., як-от: Історико-філологічний інститут, створений 1875 р. на базі Гімназії князя Безбородька; жіноча гімназія П. Кушакевич, відкрита 1878 р.; жіноча гімназія Г.Крестинської, заснована 1907 р. Особливої популярності в них набудуть літературно-музичні вечори як засіб просвітницького й художньо-естетичного виховання.

Еволюція системи естетичного виховання в закладах освіти Ніжина стала наприкінці XIX ст. об'єктом наукової праці Михайла Івановича Лілеєва (1849–1911), який наголошував, що навчання таким предметам, як спів і малювання, повинно бути поставлене так, щоб проводити більш складну виховну освітню дію, ніж просто відомі технічні навички у відповідних сферах. Думки викладача стверджував і куратор Київського учбового округу, відзначаючи в звіті за 1912 рік плідність, чітку та цікаву організацію системи естетичного виховання в ніжинській класичній Гімназії. З архівних документів відомо, що в класичній гімназії від 26 жовтня 1902 р. було створено учнівський оркестр, організацію якого доручили ніжинцю П.Я.Ковінському – випускнику Варшавської консерваторії. В описі справи № 2448 Ніжинської класичної гімназії за 1860–1919 рр., яка зберігається в ніжинській філії Чернігівського обласного архіву, зазначалося, що "оркестр нужен для обучения гимназистов музыке в стенах заведения в часы свободные от учебных занятий". Юні оркестранти в складі 30 учасників грали на струнно-смичкових (скрипки, альти, віолончелі, контрабаси), духових (кларнет, корнет, тромбон), ударних (барабан) інструментах. Для оркестру замовлялися ноти на суму 80 рублів і передбачався ремонт інструментів. У репертуарі були твори В.-А.Моцарта, Й.Гайдна, Ф.Шуберта, П. Чайковського, що засвідчує досить високий рівень музично-інструментальної підготовки юних виконавців. Факт утворення оркестру свідчив про плекання в Ніжині традицій оркестрового виконавства, популяризацію жанрів західно-європейської, російської музики.

Діяльність творчих колективів (хори, духовий оркестр) Інституту народної освіти, класичної гімназії на початку XX ст. позитивно вплинула на динаміку зростання музично-естетичного рівня міського культурного середовища. Проте, прикрість моменту полягала в

тім, що диригент П.Ковінський, згідно із циркуляром Міністерства освіти 1905 р. про заборону євреям займати керівні посади в школах, був змушений полишити роботу.

Традиційно основною формою музично-педагогічної роботи в навчальних закладах Ніжина було навчання церковному співу (знання молитов, панахиди) і так званих патріотичних творів – хорів, пісень (це були переважно зразки "великоруської культури", рекомендованої з імперських столиць Росії). Але організатори знаходили можливість включати до програм і українські твори, зокрема обробки народних пісень М. Лисенка, М. Леонтовича та ін. Студенти Інституту й учні Чоловічої гімназії, поряд з розучуванням церковних піснеспівів і "патріотичних пісень", двічі на рік проводили бали – молодіжні студентські вечірки з танцями. На таких балах співали студентський хор, окремі солісти, грали інструментальні ансамблі. Серед глядачів були запрошені заможні ніжинці, "вершечки ніжинської буржуазії. Гості приходили похизуватися своїми коштовними шатами та діамантами – це теж була традиція" [1, с. 37]. Студентські бали Інституту, класичної чоловічої, жіночих гімназій виконували важливу суспільно-мистецьку функцію. Вони сприяли музично-естетичному розвитку учнівської молоді, задавали відповідний тонус усій ніжинській громаді. Музично-творчу діяльність демонстрували на аматорській театральній сцені викладачі й професори Інституту народної освіти М.Бережков, П.Люперський, М. Гомоляко.

Музичне життя Ніжина в другій половині XIX ст. рельєфно сфокусувало в собі низку провідних тогочасних тенденцій загальнонаціонального музичного процесу. Це, зокрема, розвиток домашнього музикування, що віддзеркалив відповідну типологічну для українського й загалом європейського романтичного мистецтва тенденцію. Не менш показовою була активна діяльність музично-драматичного товариства. Адже здобутки українського музично-драматичного театру 2-ї пол. XIX ст. стали важливою ланкою у процесі формування не лише національного драматичного, а й оперного мистецтва, однією з галузей, де формування українського музичного професіоналізму виявилось на той час найпереконливіше. Зважаючи на те, що провідні сфери тогочасної української музичної творчості й музичного життя значною мірою були пов'язані з хоровим мистецтвом, показовою є і діяльність хорових гуртків

у Ніжині в 2-й пол. XIX ст. Цьому сприяла взаємодія музично-естетичних традицій освітян (викладачів, гімназистів) й суголосна їм діяльність музичних аматорських колективів. Аматорські музично-театральні вистави, гастролі приїжджих артистів-театралів, співаків розвивали творчий досвід, уявлення, пробуджували зацікавлення музичним мистецтвом. Так, у 1879–1880 рр. жвавий інтерес у ніжинців викликали виступи військового духового оркестру 44-ї артилерійської бригади, що була розташована в місті. Колективом диригував італієць Стабілле. Оркестр обслуговував паради, вечори відпочинку (вечірки) з танцями для урядовців, офіцерів, купців, дрібних буржуа в парку. "Робітнича молодь і солдати натовпом збирались на площі чи вулиці біля огорожі, слухали оркестр і дивились феєрверки" [1, с. 12]. Популярність мав і аматорський хор, яким керував Панич.

Активним учасником розвитку хорового мистецтва в Ніжині був Федір Данилович Проценко – центральна постать у музичному житті ніжинського краю. Саме він сприяв об'єднанню самодіяльних аматорських сил міста на межі XIX – початку XX ст., створюючи Ніжинське музично-драматичне товариство. В контексті культуротворчих функцій Глухівського, Кролевецького товариств Чернігівщини, Ніжинське характеризувалося демократичністю буття. Його діяльність вирізнялася творчою свободою: була відсутня регламентація з боку Петербурзької дирекції ІРМТ, на противагу осередкам Києва, Полтави, Катеринослава, Харкова. Якщо метою Дирекції ІРМТ було швидке зростання в українських губерніях (Малоросії) нових навчальних закладів, то члени Ніжинського музично-драматичного товариства спрямовували свою організаційно-виконавську діяльність на проведення літературно-музичних вечорів у навчальних закладах, музичних благодійних вечорів у міському парку, театральних вистав у Дворянському домі та міському парку поміщика Роговського. Відповідно, відбувалося збагачення духовно-естетичного досвіду городян, зростала їх зацікавленість музичною творчістю, що в майбутньому проявилось в організації аматорських колективів. Так, члени Товариства в приміщенні літнього театру "Антей", збудованого 1895 р., організовували аматорські музично-театральні вистави з залученням ніжинських самодіяльних акторів, проводили літературно-вокально-музичні вечори, в яких брали

участь камерно-інструментальні (квартет, тріо), вокальний ансамблі, хор, симфонічний оркестр.

Важливим фактором прилучення ніжинців до музичного мистецтва були гастролі приїжджих музикантів. Однією з важливих подій у культурному житті міста став приїзд до міста М. Лисенка з хором. Про цю хорову подорож у 1874–1876 рр. зазначено у ряді досліджень. На жаль, архівні матеріали про його перебування в Ніжині не збереглися.

У 1887 р. у місті з концертами виступав відомий російський співак Микола Миколайович Фігнер із дружиною, теж званою співачкою Медеєю Іванівною Фігнер. У 1899 р. на гастролі приїжджав об'єднаний колектив акторів уславленого Українського театру корифеїв – Марко Кропивницький, Єфросинія Зарницька, Панас Саксаганський (Тобілевич), Іван Карпенко-Карий (Тобілевич), Іван Мар'яненко, – гра яких не тільки справляла неповторне враження на ніжинців, але й стимулювала прагнення останніх брати участь у театральних виставах у Народному будинку Ніжина на початку ХХ ст.

Значний інтерес у ніжинців 1892 р. викликали гастролі симфонічного оркестру музичної школи з Полтавського філіалу Імператорського російського музичного товариства (керівники Дмитро Володимирович Ахшарумов і Кауфман). "Тут ми почули справжню симфонію високого гатунку. Це для ніжинських музик і співаків було надзвичайною мистецькою подією" [1, с. 16]. Збагаченню мистецьких традицій музичного середовища Ніжина у 1890-ті рр. сприяли виступи хорових капел з Києва: студентського хору Київського університету під керівництвом Олександра Кошиця, робітничого хору під керівництвом Якова Калішевського, гастролі російського хору із Санкт-Петербурга під керівництвом Олександра Архангельського.

Завдяки членам Ніжинського музично-драматичного товариства в культурних осередках міста спрямовано висвітлювалася мистецька тематика. Так, 1899 р. в Інституті, чоловічій і жіночій гімназіях було відзначено 100-річчя від дня народження О.Пушкіна. Силами музично-драматичного товариства 1902 р. було організовано вечір пам'яті М. Гоголя, а 1909 р. – ювілейний вечір з дня його народження. З нагоди 25-річчя творчості М.Заньковецької 1907 р. Товариство влаштувало в місті урочисту виставу.

Становленню й розвитку традицій музично-театрального мистецтва в Ніжині сприяли гастролі театральних труп з Києва, Чернігова, які показували п'єси "Розбійники" Ф.Шиллера, "Гамлет" В.Шекспіра за участю артистів різних амплуа: трагічних – Горев, комічних – Похилевич, подружжя Кадникових, італієць Барілотті та ін. Різні верстви населення Ніжина мали нагоду дивитись благодійні вистави "Наталка Полтавка" (1888 р.), "Кум-Мірошник" (1889 р.). Справжнім святом для ніжинців були вистави за участю корифеїв української сцени Марії Заньковецької, Миколи Садовського, Панаса Саксаганського, Леоніда Манька. За сприяння Ф. Проценка, на той час педагога-хормейстера класичної гімназії та Інституту народної освіти, гімназисти, студенти за пільговими квитками могли бути присутніми на генеральних репетиціях п'єс М.Гоголя, А.Чехова та ін.

Прикладом зростання інтересу городян до мистецтва стала діяльність музичної крамниці, яку в 1896–1915 рр. утримував чех Певзнер. Вона славилася численною музичною літературою московського, петербурзького, київського видавництва. Тут можна було придбати музичні інструменти: фортепіано, струнно-смічкові, дерев'яні духові, роаяль фірми Шредера, фісгармонію.

Важливим підґрунтям для розвитку в Ніжині музичної освіти, професіоналізації вокально-хорової та інструментальної діяльності було камерне домашнє музикування. Змістовим аналогом терміна можуть бути визначення О. П. Васюти: "сімейні музичні вечори", "сімейно-побутове музикування" [2, с. 8]. Цей вид аматорства має давнє культурно-мистецьке коріння, що гніздилося ще в народнопісенній творчості та традиціях музичного виховання в родині. Так, домашні концерти в 70-х рр. XIX ст. відбувалися в будинку Вільконських – знаної ніжинської музичної родини. "Батько грав на скрипці, мати (*belle-mere*) була чудовою піаністкою і у нас проходили музичні зібрання" [3, с. 82]. Рядки зі спогадів С. Вільконського свідчать про існування в Ніжині вже в 70-х рр. XIX ст. домашнього музикування як форми проведення музичного дозвілля городян. Такі концерти продовжувалися на початку XX ст. і в музичній родині Проценків. Варто акцентувати, що домашні концерти в будинку Ф.Проценка у 90-х рр. XIX ст. стали єдиною можливою формою мистецьких зібрань, оскільки влада перешкоджала їх проведенню в місті. На концертах збиралося до 25 учасників, які організовували струнний квартет (дві скрипки, альт, віолончель), фортепіанне тріо (скрипка, фортепіано, віолончель). Учасниками-виконавцями й слу-

хачами були Андрій і Сергій – сини Федора Даниловича, які поступово оволодівали грою на флейті, фортепіано, гітарі. Загалом же ці домашні концерти сприяли розвитку інструментальної виконавської культури в місті. Їх проведення значно жвавішало, коли до родини на гостини з інших міст приїздили родичі.

Таким чином, музичне життя Ніжина XIX ст. – важливе підґрунтя для розвитку в наступні століття музичного середовища, яке утворювалося сукупністю усіх музичних аспектів культури міста в діалектичній взаємодії загального, одиничного та особистого.

Музично-театральна, камерно-інструментальна, оркестрова діяльність митців-аматорів Ніжина XIX ст. збагачувала музичне життя міста. Вироблені студентством і гімназистами традиції етичного поведіння, високий рівень самосвідомості й самоствердження піддержували стійку повторюваність художніх проявів, утворення особливого культурного простору, в якому питомої ваги набирала музика. У місті формувалися передумови для професіоналізації музичного мистецтва.

Поширеними формами культуро-мистецького життя Ніжина лишалися гастролі музикантів і театральних труп, домашнє музикування, літературно-вокально-музичні вечори, концерти інструментальних ансамблів, хорових гуртків, діяльність музично-драматичного товариства. Вони сприяли розвитку музично-естетичного виховання школярів, гімназистів, студентської молоді.

У цей період були закладені потенції до формування та розвитку традицій музичного виховання в закладах освіти і культури; форм музичного життя міста в контексті його поліетнічної сутності.

Навчальні заклади Ніжина XIX ст. сприяли у подальшому чіткому структуруванню музичного життя міста, інтенсифікації освітніх процесів, а саме відкриттю в XX ст. дитячої музичної школи, Училища культури і мистецтв, музично-педагогічного факультету в НДУ ім. М. Гоголя, хореографічної та школи мистецтв. Завдяки новоствореним освітнім закладам, концертно-виконавській діяльності аматорських та професійних колективів, окремих виконавців відбувалося кількісне, а далі й якісне зростання музичного середовища Ніжина як потужного мистецького й освітянського середовища Чернігівщини.

Осмилення історії та сучасності функціонування музичного середовища Ніжина сприятиме пізнанню соціального досвіду нації, істо-

рико-культурної пам'яті етностільноти, зумовить виявлення специфічних локально-регіональних особливостей музичного життя в малих містах як культурних соціо-локусах на теренах України ХХІ ст.

Література

1. Проценко Ф. Д. Мистецькі спомини 1880–1930 / Ф. Проценко; упоряд., заг. ред., комент. М. Шкурка; вступ. ст. В. Симоненка, Л. Проценко; закл. слово Ю. Бондаренка. – Ніжин, 1993. – 57 с.
2. Васюта О. П. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст. : історико-культурологічне дослідження / О. П. Васюта. – Чернігів: РВК "Деснянська правда", 1997 – 212 с.
3. Шамаева К. І. Митець. Освіта. Час : з архівних джерел / К. І. Шамаева. – Житмир, 2005. – 136 с.
4. Кавунник О. А. Музичне середовище Ніжина в контексті національних культуротворчих процесів ХІХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. мист.: 17.00.03 / О.А. Кавунник. – К., – 2011. – 16 с.
5. Самойленко Г. В. Марія Заньковецька і театральне життя Ніжина / Г. В. Самойленко // Література та культура Полісся / Відп. ред. і упоряд. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДПІ ім. М. Гоголя, 1994. – Вип. 5. – С. 3–57

УДК 781.65

ОСОБЛИВОСТІ ІМПРОВІЗАЦІЇ У КЛАСИЧНОМУ ДЖАЗІ ТА ПЕРІОДУ "ЕРИ СВІНГ"

Павленко О.М.

У статті висвітлюються характерні особливості джазової імпровізації у класичному джазі та стилі свінг. Розкривається специфіка імпровізації у новоорлеанському та чиказькому джазових стилях. Висвітлюються особливості свінгової імпровізації.

Джаз є однією зі сфер неакадемічної музики. У сучасних реаліях цей вид музичного мистецтва посідає особливе місце та

представляє одне з найзначніших та самобутніх явищ у мистецтві. В джазі поєднуються різноманітні форми музичної творчості, відбуваються тенденції до синтезу з фольклорними і академічними елементами. Джазове мистецтво є своєрідною творчою лабораторією для жанрів популярної музики.

У сучасній науковій літературі знайшли широке висвітлення питання з проблем виникнення та становлення джазу (К.Берендт, Д.Коллієр, В.Конен, А.Медведев, Є.Овчинников, Ю.Панасьє, В.Переверзєв, У.Сарджент, Г.Уарда, М.Уільямс, В.Феєртаг та ін.), з історії джазових стилів та їх еволюції (В.Єрохін, В.Дряпіка, Ю.Чугунов та ін.), з питань джазового виконавства та імпровізації (Є.Барбан, О.Баташов, Б.Гнилов, Ю.Кінус, В.Конен, Д.Лівшиць, А.Одер, С.Фінкельстайн, Л.Фезер, Г.Шуллер). Останнім часом набули широкої популярності праці з проблеми навчання джазу та джазової імпровізації (Д.Бейкер, І.Бриль, Дж. Мехіган, Дж.Кокер, Ю.Козирєв, Д.Крамер, Ю.Маркін, В.Молотков, Дж.Рассел, О.Степурко, О.Хромушин).

Класичний період в історії джазу починається приблизно з 90-х років XIX ст. і закінчується в кінці 20-х років XX ст. До класичного джазу відносяться такі його стилістичні різновиди, як новоорлеанський стиль (негритянська і креольська форма), білий диксиленд новоорлеанського типу, новоорлеансько-чиказький стиль, чиказький диксиленд.

Новоорлеанський стиль пов'язаний із виникненням розвинених інструментально-ансамблевих форм негритянського музикування, які прийшли на заміну вокальним фольклорним формам, творам з примітивним інструментальним супроводом, фортепіанному регтайму і музиці духовного спрямування. Цей стиль класичного джазу увійшов до історії музичного мистецтва як поліфонічний.

Одним із важливих аспектів новоорлеанського джазу є колективна імпровізація. Популярні мелодії того часу були основою для побудови імпровізації. Застосування учасниками джазового ансамблю респонсорного принципу (питання-відповідь) сприяло тому, що у процесі імпровізаційного музикування виникала контрастна поліфонія. У ранньому джазі поліфонія була дуже вільною, а стретність у вступі голосів зовсім не пов'язана з обов'язковою імітацією інтонацій в різних голосах.

У цей період склався самостійний вид новоорлеанського джаз-бенду з розподілом інструментальних груп на ритмічну та мелодичну. До мелодичної групи входили: корнет (труба) – ведучий голос, клар-

нет, тромбон – контрапунктучі голоси. До складу ритмічної групи входили банджо, бас, ударні інструменти. В колективній імпровізації новоорлеанського джазу основну мелодичну лінію грали такі інструменти, як труба, кларнет і тромбон. Основний соліст інструментального ансамблю був головним імпровізатором і виконував тему з різними варіаціями, а інші солісти створювали підголоски відносно нової мелодичної лінії.

Імпровізація новоорлеанського стилю виглядала як експромтна варіація із горизонтальним розгортанням, що ґрунтується на мелодичному матеріалі, який тісно пов'язаний із оригіналом. Сутність імпровізацій раннього джазу полягає в тому, що вони є лише варіаціями, оскільки обігрується або змінюється тільки мелодична лінія за рахунок використання орнаменталізації і мелізматички, різноманітного оф-бітового фразування, зміни тривалості звучання окремих нот, додаткового акцентування, повторення окремих звуків і зміни динаміки. Також виразними засобами імпровізації у цьому стилі були "хот" манера виконання ансамблів, специфічне звуковидобування та використання різнобічних ефектів (вібрація, тремоло, гліссандо, брейки, "брудні тони"). Колективне музикування новоорлеанського джазу виявилось у таких видах: гетерофонному, респонсорному, лінеарно-контрапунктному, орнаментально-варіаційному, варіаційно-остинатному.

У період розквіту новоорлеанського джазу з'явилися колективи білих музикантів, які назвали диксилендами. Спочатку білі диксиленди новоорлеанського типу не відрізнялись від новоорлеанських ансамблів за інструментальним складом і манерою гри. Але згодом у диксилендах новоорлеанського типу почали використовувати елементи європейської композиторської техніки, змінюється манера звуковидобування (музиканти менше стали застосовувати тремоло, вібрацію, "брудні тони" тощо), мелодична лінія набула більшої гнучкості, в акомпанементі акценти почали зміщувати з 1-ї та 3-ї на 2-у та 4-у (ту-біт) долі такту.

Необхідно зазначити, що білі музиканти, на відміну від негрів, володіли навичками імпровізації на низькому рівні. Тому в диксиленді цього часу основна увага приділялась репетиційній роботі. Під час такої роботи в пам'яті музиканта закріплювалися найбільш вдалі та яскраві фрази, мотиви, прийоми розвитку, що

довго лишалися більш менш незмінними в усіх подальших про-
граманнях п'єси та виконанні її перед публікою.

Імпровізація, що ставала усе більш цікавою і художньо повно-
цінною в класичному джазі, часто змінювала первинну форму
музичної п'єси. З музичного твору виокремлювався один розділ і на
його основі відбувалося подальше імпровізаційне музикування. Му-
зиканти використовували такі засоби прикрасення, як орнамен-
тація, пасажі, фігурування, затримання, прохідні і допоміжні звуки,
трелі, арпеджування, групетто і морденти (рис.1). Також парал-
ельно з наскрізною, імпровізованою формою в цьому стилі існу-
вала традиція, що передбачала планування заздалегідь майбутньої
композиції. Цей принцип зберігся і в наступних стилях джазу, який
надавав музикантам можливість поєднувати вільний політ фантазії з
одночасним спрямуванням її в певні рамки, спрямовувати імпрові-
зацію в потрібному напрямку згідно змісту музичної композиції.

The image shows a musical score for a jazz ensemble consisting of a clarinet, trumpet, and trombone. The score is in 4/4 time, key of B-flat major, and features complex rhythmic patterns and triplets for all instruments. The clarinet part is in the upper staff, the trumpet in the middle, and the trombone in the lower. The score is divided into two systems. The first system shows the beginning of the improvisation, with the clarinet playing a series of eighth notes and triplets, the trumpet playing a series of eighth notes and triplets, and the trombone playing a series of eighth notes and triplets. The second system continues the improvisation, with the clarinet playing a series of eighth notes and triplets, the trumpet playing a series of eighth notes and triplets, and the trombone playing a series of eighth notes and triplets. The score is marked with 'Hissault' and '3' indicating triplets.

Рис. 1. Фрагмент колективної імпровізації на тему композиції
Дж.Ролл Мортон "Dead man blues".

Вихід раннього джазу за межі Нового Орлеану і його широке поширення в США сприяло тому, що цей вид мистецтва посідає чільне місце у Чикаго в 20-х роках ХХ ст. В цьому промисловому центрі країни джаз стає музикою, що призначена для широкого її виконання. Все яскравіше виявляється його значення як концертного мистецтва, а не лише як прикладного. Цей вид мистецтва вже не існує в рамках міського фольклору, а сфера впливу не обмежена певним середовищем. Під впливом трансформації білими музикантами Чикаго новоорлеанського джазу, виник новий – чиказький джазовий стиль.

У чиказькому стилі імпровізаційна поліфонічна фактура трансформується у гомофонний склад. Також зростає значення індивідуальних соло – імпровізаційних хорусів. Джазова імпровізація в чиказькому стилі підіймається на вищий щабель свого розвитку, а саме імпровізацію на гармонічну послідовність.

В. Дряпіка визначає такі характерні особливості цього стилю:

- колективна імпровізація поступається місцем сольній імпровізації під гомофонний супровід ансамблю;
- сміливіше застосовується аранжування і оркестровка музичних творів;
- розширюється роль і відчутною стає опора на остинатно повторювану гармонічну модель (квадрат);
- акцентування ритмічної групи остаточно переноситься з 1-ї та 3-ї на 2-у та 4-у долі такту (як у диксиленді)
- дещо змінюється і розширюється інструментарій ансамблю (корнет замінюється трубою, туба – контрабасом, почали вводити фортепіано і саксофони) [1, с.29].

Орнаментальна імпровізація у чиказькому джазовому стилі виявляє вже тіснішу взаємодію з основними гармонічними функціями, що в свою чергу дозволяє вдосконалювати мелодичне варіювання. В якості стандартної структури джазової композиції чиказького стилю відтепер існує така формула: тема, що виконується колективно – ряд сольних хорусів у супроводі ритм-секції - заключне виконання теми. Імпровізація на мелодію відбувається вже із урахуванням гармонії (рис. 2). Тематичні фрази доповнюються або змінюються в цілому. Виникають не абсолютно нові мелодичні лінії, а лише вільні імпровізаційні варіанти оригінальної мелодії. Джазові музиканти

починають використовувати поряд з орнаментацією та мелізматикою елементи розвитку мотиву, секвенціювання, фігурації.

Творче взаєморозуміння музикантів відбувалося на гармонічній основі теми (вертикаль). Це сприяло створенню самостійних, незалежних від теми мелодичних ліній. Також в цей період розпочався стрімкий розвиток індивідуальних творчих здібностей імпровізаторів, що створив сприятливі умови для більш високого рівня імпровізації загалом.

The image displays a musical score for a jazz piece. It consists of two systems of music. Each system has two staves: the top staff is labeled 'тема' (theme) and the bottom staff is labeled 'труба' (trumpet). The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is common time (C). The trumpet parts feature rhythmic patterns with accents and slurs, including a triplet in the second system.

Рис. 2. Фрагмент імпровізаційного соло Б.Байдербека на джазову тему Ф.Бутельє "China boy".

30-ті роки XX ст. в джазовій історії називають "ерою свінгу". Стиль свінг пов'язаний із практикою великих оркестрів (біг-бендів). У цьому стилі більша частина музичного матеріалу біг-бендів почала піддаватися аранжуванню, а це не могло не відбитися на імпровізації.

У стилі свінг на "авансцену" виходить джазмен нового типу – аранжувальник, який пропонував для виконання учасникам оркестру свою занотовану версію музичного твору. Аранжувальник, у порівнянні з традиційним композитором, користувався імпровізаційними ідеями, залишаючи зони для сольних імпровізацій. Хоча якщо він не пропускав те цінне, що пропонували учасники біг-бенду, твір перетворювався на "записану імпровізацію", а нотний запис передавав дихання живої імпровізації.

Інструментальний склад біг-бенду суттєво відрізнявся від попередніх ансамблів класичного періоду. Зміна складу джазового оркестру також вплинула і на імпровізацію. Інструментальний склад біг-бенду, у

порівнянні з диксилендом, збільшується (3–4 труби, 3–4 тромбона, 4–5 саксофонів, фортепіано, гітара, контрабас, ударні інструменти), а це призвело до відмови від використання імпровізації в процесі музичування. Ідеалом багатьох біг-бендів того часу було злагоджене звучання, чітка зіграність, а це не давало можливості імпровізувати колективно, як у новоорлеанському джазі.

Музикувати у форматі новоорлеанців з мінімальною опорою на ноти не дозволяла нова естетика джазу. Джаз йшов шляхом європейської професіоналізації, коли цінним вважалося виврене та злагоджене звучання музичного колективу. В таких умовах гра тільки "на слух" групи талановитих музикантів швидко ставала неконкурентноспроможною.

Основна функція соліста-імпровізатора у цей період також змінилася. Імпровізація мелодичної лінії замінюється аранжуванням. Виконавець вивчав напам'ять записану нотами соло-партію, яку створював аранжувальник, а потім виконував її на концерті. В стилі свінг відбувається зменшення часового проміжку для імпровізації соліста.

Визначають такі особливості свінгу та імпровізації у цьому стилі: доцільною стає попередня аранжація виконуваних оркестром творів; колективна імпровізація повністю замінюється сольною; сольна імпровізація найчастіше виконується на фоні рифу – типового для свінгу прийому; характерне масивне і повне, нерідко унісонне звучання з перекличкою груп оркестру; у ритм-групі замість двох акцентуються всі чотири долі такту [1, с. 35].

Розвиток гармонії в період свінгової музики одночасно з ритмічними новаціями цієї ери склали наступний важливий етап в розвитку джазової імпровізації на основі гармонічної послідовності. Використання складних гармоній (надбудови над акордами, використанням побічних тонів, гармонічних замінів, альтерованих акордів) суттєво збагатили імпровізацію. Тема в процесі імпровізації видозмінюється мелодико-ритмічно з врахуванням гармонічної основи твору. Для свінгової імпровізації характерним є створення самостійних, оригінальних мелодичних фраз, які істотно відрізняються від первинної мелодії (рис.3). Необхідно зазначити, що імпровізація у наступних стилях джазу ґрунтувалася на структурі гармонічної послідовності теми джазового твору доки не з'явилась модальна техніка.



Рис. 3. Фрагмент імпровізаційного соло Г.Джеймса на джазову тему "Woo-Woo".

Таким чином, класичному джазу притаманна колективна імпровізація. Новоорлеанському стилю класичного джазу властива колективна орнаментальна імпровізація, а чиказькому джазовому стилю – сольна імпровізація на фоні гармонічного супроводу ансамблю з урахуванням не тільки структури мелодії, а й гармонії. У період свінгу колективна імпровізація замінюється сольною, аранжованою та виконується на фоні рифу свінгового оркестру.

Література

1. Дряпіка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок і поп-музики / В. І. Дряпіка – Київ-Кіровоград: "Трелакс", 1997. – 184 с.
2. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки : термины и понятия / О. К. Королёв. – М. : Музыка, 2006. – 168 с. : нот
3. Овчинников Е. В. История джаза: [в 2-х вып.] / Е. В. Овчинников. – М.: Музыка, 1994. – Вып. 1. – 240 с.

СЛОВО ЯК ОСНОВА ВИРАЗНОСТІ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Ситайло С.А.

У статті висвітлюється роль слова у співі та значення техніки співу в мовній позиції, як універсальної та такої, що приводить до якісних результатів навчання.

У наші дні інтерес до питань мистецтва і, зокрема, вокального, надзвичайно високий. Це зобов'язує викладачів співу поділитися практичним досвідом і розповісти про свої спостереження в цій галузі. Існує велика кількість різноманітної літератури вокального спрямування, яка впливає на практику вокальної справи.

Практика співу також користується усною передачею досвіду педагогів, майстрів вокальної справи. В історії відомі лише поодинокі митці, такі як, наприклад, К.С.Станіславський, Ф.І.Шаляпін та інші, які одночасно творили й аналізували свою творчість.

Існують думки щодо доцільності розробки "єдиного методу" навчання співаків. Однак створення такого методу вимагає великої згуртованості вокалістів. Лише тоді, коли викладачі співу прийдуть до єдиних висновків, що спиратимуться на ретельно перевірені наукові дані про роботу голосового апарату під час співу, "єдиний метод" буде розроблений і впроваджений у вокальну практику. Як у будь-якому мистецтві, в співі зливаються і співіснують на рівних правах дві стихії: творча і технічна. Ніяка творча думка не здатна втілитися в співі, якщо інструмент, тобто голос співака, технічно не підготовлений до її втілення.

Ми маємо велику кількість літератури про те, як слід працювати, щоб стати артистом, тобто бути здатним здійснювати внутрішні творчі завдання. У нас є величезна спадщина К.С.Станіславського, який дуже старанно вивчав шляхи творчості актора на сцені. Ми повинні знати, що потрібно робити, щоб сформувати культурного співака з будь-якої людини, що має голос. Але у нас ще немає єдиного погляду на методичку виховання співацького голосу, оволодіння вокально-технічною досконалістю.

Спів – мистецтво, найбільш доступне для людини. З усіх існуючих музичних інструментів голос має особливу силу впливу на людину. Будучи частиною людського організму, цей вокальний інструмент здатний з особливою тонкістю відображати і втілювати найпопастемніші переживання людини. Співак у пісню вкладає свою душу. Чим багатший духовний світ співака, чим більшою є його здатність втілити це багатство в голосі, тим легше доходить спів до серця слухача. Завдання вокальних педагогів – домогтися того, щоб було більше прекрасних співаків, котрі будуть творити на радість людям!

Сьогодні розгалужена мережа мистецьких навчальних закладів готує багато виконавців і, зокрема, вокалістів. Вокальна освіта охоп-

лює всі ланки: початкову, середню й вищу. Це напрям вокальної педагогіки, в якому співіснує багато загальноновизнаних методик, принципів і педагогічних шкіл.

Метою нашої статті не є критика методів вокальної педагогіки, оскільки оцінка доцільності того або іншого педагогічного методу, перш за все, має базуватись на кінцевих результатах, які є наслідком педагогічного процесу в цілому. З цього приводу доречно процитувати Р.Юссона: "Без шкоди для голосу можна співати, використовуючи будь-який тип вокальної техніки, але за однієї умови: співати не дуже високо, не довго і не часто".

Виховати співака, який володіє необхідним вокально-технічним арсеналом, дуже важко. Ми дотримуємося думки, що шляхів виховання співака може бути багато. Проте, як "усі дороги ведуть до Риму", так і різні шляхи і методи повинні приводити до однієї мети – виховання фахівців, які володіють необхідною для самостійної роботи вокально-виконавською майстерністю.

Досвід педагогів, які працюють у царині постановки голосу, показав, що на практиці найчастіше застосовується метод "співу в мовній позиції".

Педагогічна практика автора статті показує, що для правильної постановки голосу основою є освоєння техніки співу в мовній позиції, як універсальної і такої, що приводить до якісних результатів: точності інтонації, тембрової насиченості і рівності тембру в усьому діапазоні голосу, розширення діапазону, тривалості дихання, володіння кантиленою, чіткою вимовою, вільному володінню специфічними вокально-технічними прийомами академічного виконання.

Технічна свобода в співі визначає і вміння виразити голосом художні образи твору. Розуміння мети своєї діяльності і своїх завдань при підготовці співаків у поєднанні із психолого-педагогічними принципами роботи з учнями дає можливість вокальному педагогу правильно орієнтуватися і діяти в навчальному процесі більш цілеспрямовано, максимально розвиваючи вокально-виконавські здібності майбутніх фахівців-вокалістів.

Спів – це вид музичного мистецтва, в якому музика органічно пов'язана зі словом, а виконання вокального твору зумовлене необхідністю виразного донесення до слухача мовного тексту. Перед голосовим апаратом постає завдання не тільки формування красивого музичного співацького тону, вмілого його зберігання в усьому

діапазоні і гнучкого змінення, але і одночасного якісного донесення до слухача змісту слів поетичного тексту.

Дикційна чіткість як і вокальність голосу, є однаковою мірою необхідними ознаками професійного співака. Професійність потребує вміння органічно поєднувати слово і вокальний звук. Досягнення чистоти і природності вимови слова із збереженням усіх кращих вокальних ознак голосу для початкових співаків є достатньо складним завданням.

Серед технічних навичок, якими повинен володіти співак, чільне місце посідає дикція. Суть дикції полягає в якісній та виразній подачі тексту виконуваного твору. Потрібно пам'ятати, що поетичний текст – це джерело музичних образів, якими композитор відтворює його зміст. Хорошої, ясної, виразної подачі тексту потрібно ґрунтовно вчитися, адже всім відомо, що люди здебільшого не приділяють належної уваги ясності та чіткості своєї мови.

Вокальна дикція, так само як і мистецтво співу, містить у собі два елементи: творчий і технічний. Творчим елементом є художній розподіл смислової змістовності (ваги) слова залежно від художніх завдань, покладених на нього, від ідеї і сенсу виконуваного твору. Технічним елементом дикції є вміння чисто, повноцінно співати голосні і чітко вимовляти приголосні. Потік голосних не повинен порушуватися вимовою приголосних. Усі голосні в співі повинні звучати чисто, ясно, і їх "вокальне ядро" не повинне зазнавати помітних трансформацій при їх зміні. Вокальний процес – це ніби процес приведення вокальних "дробів" до одного знаменника. Чисельником є нескінченно різноманітна артикуляція, знаменником – однаково енергійна атака звуку голосовими складками.

В основі формування правильної дикції лежить організована робота артикуляційного апарату. До артикуляційних органів належать ротова порожнина з язиком, м'яким піднебінням, нижня щелепа, глотка, гортань. Функція зазначених органів полягає у створенні звуків мови – голосних і приголосних. Саме тому дуже важливою є організація роботи над вимовою голосних і приголосних звуків у співі.

Під час вимови різних голосних і приголосних, гортань зміщується то вгору, то вниз, що легко можна встановити, поклавши руку на кадик під час мовлення. Ці звичні мовні зв'язки між роботою артикуляційного апарату і гортанню (якщо їх не перебудувати)

будуть у співі зі словами весь час вибивати гортань з її спокійного співочого положення, тобто порушувати вокальні якості голосу. Правильною співочою артикуляцією ми добиваємося не тільки чистоти вимови голосних, а й їх правильного співочого забарвлення, або, як ми говоримо, "вірного резонування" співочого голосу. Вироблення правильної співочої артикуляції дає можливість плавно переводити один голосний в інший, не вибиваючи гортань зі спокійного положення, звільняючи її від затискачів зверху ("знімає звук з горла"). У процесі вимови голосних гортань то піднімається (на голосних і та е), то опускається (на а, о, у). Занадто різкі коливання гортані по вертикалі при вимові голосних порушують одноманітність звучання голосу. Зміна голосних і приголосних у процесі артикуляції не повинна відобразитися на рівному звучанні голосу (уніфікованій напрузі складок і стійкості гортані). Чим віртуозніше організована артикуляція співака, тим рівніше звучить його голос.

Рівність звучання голосу є результатом правильного положення гортані і "постійної" напруги складок. Чим вправніше і пластичніше працюють артикуляційні м'язи співака, чим менш затиснута гортань в процесі зміни голосних і приголосних, тим однорідніше напружуються складки, тим енергійніше звучить голос, тим м'якше він ллється, тим досконалішим стає *legato*. Можна зробити висновок, що "оперативність" артикуляції прямо пропорційна стабільності співочого звучання голосу (тобто стійкості роботи гортані). Процес оволодіння співочою артикуляцією голосних і приголосних – один з найбільш складних у вокальній педагогіці. Мовні навички надзвичайно стійкі, а їх необхідно переробити для співу. Співакові необхідно точно усвідомити, яким чином має артикулювати, що слід робити, як простежити і проконтролювати роботу свого артикуляційного апарату.

Специфіка вимови голосних звуків у співі полягає в їх єдиній "округлій" манері формування. Це необхідна умова для забезпечення тембральної рівності звучання голосу. Округлення голосних звуків досягається через прикриття звуку, яке не потрібно плутати із затемненням. Округлення і вирівнювання голосних при співі відбувається не за допомогою губ, а через положення гортані. При звичайній розмові на різних голосних гортань працює не однаково: змінюється рівень її стояння, розмір входу та положення надгортанника, що прикриває вхід до гортані (при голосному "а"), або відхиляється вперед, широко відкриваючи його (при голосному "у").

Як показали дослідження Л.Б. Дмитрієва, у співаків з гарно поставленими голосами при співі всіх голосних робота гортані характеризується постійністю, вхід до гортані звужений і прикритий надгортанником (положення, близьке до артикуляції мовного "а").

Артикуляційний апарат співака повинен бути так ретельно відтренований, щоб робота його ставала все більш автоматичною (вже не вимагала свідомих зусиль). М'язи співака повинні миттєво приймати той уклад і ту форму, які забезпечували б правильне положення гортані на будь-якому зі звуків діапазону голосу. Вироблений автоматизм такого роду, що пройшов через слуховий "контроль", вказує на володіння співаком вокальною "школою" (у суто технічному сенсі).

При співі значно збільшується об'єм ротової порожнини, коли опускається нижня щелепа і піднімається м'яке піднебіння. Постійно розширений нижній відділ глотки і підняте м'яке піднебіння створюють акустичні можливості для округлення голосних звуків. У такий спосіб перебудована порожнина ротоглоткового каналу перетворюється на своєрідний рупор, що збільшує силу звучання голосу.

Вихідним отвором цього рупору є рот. Відомо - чим ширший вихід рупору, тим краще посилається звук у простір. Саме тому при співі рот відкривається значно більше, аніж при звичайній розмові.

Методичним прийомом, що комплексно організовує співацьку установку ротоглоточної порожнини, є зівок. Всі співаки – початківці неправильно користуються своїм артикуляційним апаратом внаслідок того, що переносять мовні навички роботи артикуляційного апарату на спів. При цьому інтенсивність цієї роботи є недостатньою. Артикуляційний апарат у таких співаків працює мляво, або, навпаки, перенапружено, спостерігається скутість окремих органів.

Тому з метою правильної організації функції артикуляційного апарату при співі необхідно, в першу чергу, зняти перенапруження, досягти повної свободи всіх артикуляційних органів, а потім чіткої, злагодженої їх роботи і максимальної активізації.

Скорочення приголосних у співі і швидка їх зміна голосними потребує перебудови роботи артикуляційного апарату. Особливу увагу слід приділити формуванню у співака відчуття вільності язика, губ, нижньої щелепи, м'якого піднебіння.

Співаки-початківці недостатньо відкривають рот через те, що у них малорухома, скута нижня щелепа, напружені м'язи, які її під-

тримують. При такому положенні нижньої щелепи піднімається вгору гортань, яка опиняється у неприродно високому положенні, що може бути причиною горлового призвучу. Крім того, при скутій нижній щелепі неможливо забезпечити гарну вокальну дикцію через те, що ротова порожнина є просто замалою для формування вокальних голосних.

Для виправлення зазначених недоліків існує фонетичний метод вокального навчання – це спосіб впливання на співацький голос і роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови – голосних та приголосних).

Фонопедичний метод розвитку співацького голосу було запропоновано В.В.Ємельяновим. Методичні рекомендації Ємельянова висвітлені в посібнику для вчителів музики "Фонопедический метод формирования певческого голосообразования". Фундаментальним принципом фонопедичного методу розвитку голосу є голосові сигнали домовної комунікації.

Розроблені автором концепція, підхід і метод роботи з голосом істотно відрізняються від традиційних і пропонуються як засіб профілактики розладів голосової функції, спосіб її відновлення. Звідси і визначення самим автором фонопедичного методу як лікувально-профілактичного. Критеріями фонопедичного методу є акустична ефективність (гучний і звучний спів), енергетична економічність (спів без шкоди для виконавця), біологічна доцільність (передача голосом емоцій).

Автор фонопедичного методу акцентує увагу на низькій ефективності емпіричного методу постановки голосу, який використовується в традиційних школах вокальної педагогіки. За визначенням В.В.Ємельянова, його методика адресована, перш за все, тим, чії голосові дані не дозволяють успішно навчатися за традиційними методами, і є підготовчою, допоміжною і фонопедичною по відношенню до вокальної педагогіки.

Достатнього розкриття рота досягають на голосних "а", "о", "у". Для опанування учнями свідомого розуміння вільного опускання нижньої щелепи при співі необхідно спочатку домогтися цього в розмовній вимові голосних звуків. Учень декілька разів промовляє звичайним голосом або лише голосні звуки, або в комплексі з приголосними, підкреслюючи та широко їх артикулюючи, а потім повторює рухи нижньої щелепи на співацькому звуці. Якщо цей

спосіб не дає потрібного результату, можливе надання допомоги шляхом легкого натискання на підборіддя. При постійному повторенні зазначеного руху зазвичай доволі швидко виробляється умовний рефлекс, і опускання нижньої щелепи перетворюється на звичайний рух, який надалі виконується без допомоги руки.

Скутість нижньої щелепи також може бути пов'язаною з надмірною напругою язика, що є головним артикулятором голосних звуків, а скутий язик призводить до зміни співацьких голосних. Пасивний та малорухомий язик також спотворює як звук, так і слово. За наявності таких недоліків рекомендовані вправи з приголосними "м", "р", "д", "т", "ц", "ч".

Губи беруть участь у кінцевому утворенні голосних і є основними в формуванні губних приголосних звуків. За активної участі губ вимовляються голосні "о", "у". У тих, хто починає навчатися співу, необхідно активізувати скорочення губних м'язів. Чітка вимова "губних" "б", "н", "м" і "губно – язичних" "в", "ф" гарно стимулює роботу губ. Доцільним є чергування вправ з голосними "і", "у", "о". Положення губ також впливає на тембр співацького звуку. Посмішка сприяє "освітленню" тембру. При опущеній верхній губі звук "затемнюється".

Важливим у співацькому голосоутворенні є м'яке піднебіння. Неодмінною умовою правильного голосоутворення є активне його скорочення. При співі воно повинно бути піднятим, майже повністю перекриваючи прохід у носоглотку. Таке положення м'якого піднебіння досягається за допомогою напівзівка. Мляве, опущене м'яке піднебіння є причиною носового призвуку. Установка м'якого піднебіння в положення зівка також впливає на округлення голосних, темброве забарвлення і високу позицію. Гарному підняттю м'якого піднебіння сприяє вимова голосних "о", "у" і приголосних "к" "г". Особливо рекомендується сполучення "ку" "гу", "ко" "го". Оптимальний ступінь підняття піднебіння (розмір зівка) є індивідуальним і залежить від особливостей будови ротоглотки, а також від висоти відтворюваного звуку, його положення у діапазоні співака. Високі звуки потребують більшої ступені підняття м'якого піднебіння, більш високого "куполу". Роботі над співацьким зівком слід приділяти належну увагу з початку навчання.

Ступінь зівка визначається як ступенем художніх вимог до даного звучання, так і висотою звучання. Так, темний (прикритий) звук вимагає більшої глибини зівка, світлий (відкритий) звук -

меншої інтенсивності зівка. Звичка м'язів співака до свого певного укладу дає йому можливість не проводити зайвих м'язових рухів, але працювати економно, без особливої витрати сил, а головне, мати час на м'язове переформування.

Зрозуміло, що для гарної дикції необхідно навчитися чітко вимовляти приголосні і чисто проспівувати співочі голосні, що потребує від артикуляційного апарату відповідного тренажу. Для цього потрібно використовувати вправи без звука, а також вправи з мовою і співом.

Беззвуків вправи готують артикуляційний апарат до більш чіткої роботи, роблять його рухомим, покращують тонус м'язів і сприяють вільності мимічної мускулатури обличчя, рота, а також нижньої щелепи, шиї. Рекомендуються такі вправи:

1. Відкрити рот вертикально, потримати в такому положенні, закрити рот. Виконувати 5 разів. Вправа зміцнює голосові складки, суглоби, жувальні м'язи.

2. Відкрити рот, потім рукою, затисненою в кулак, надавити на нижню щелепу знизу, наче закриваючи рот, і в той час опираючись, тримати його відкритим. Робити цю вправу, подумки рахуючи від 5 до 10. Потім рот закрити і повторити ще 3-6 разів.

3. Повороти щелепи вправо, вліво, вперед, назад. Робити як з відкритим так і закритим ротом, по декілька разів в кожному сторону.

4. Виконати кілька разів нижньою щелепою і м'язами обличчя жувальні рухи. Жувати, широко відкриваючи рот, також жувати з закритим ротом. Ці вправи тренують нижню щелепу і роблять її більш вільною і рухомою.

5. Надувати по черзі щоки, втягувати обидві щоки. Вправа зміцнює і тонізує м'язи щік.

6. Гімнастика язика. Клацання язиком – наслідування цокання коня (почергове присмокування і відрив язика від твердого піднебіння), вправи на складах да-да-да, ля-ля-ля, бл-бл-бл. Вправи тонізують язик і зміцнюють дно ротової порожнини.

Після такої підготовки потрібно перейти до звукових вправ на окремих звуках і складах. Починати дикційні вправи треба на середині діапазону, на тонах діапазону, які звучать найбільш легко і вірно, з найбільш вірно виконуваного голосного звука. Після досягнення рівності голосних потрібно переходити до складів.

Атака голосного звука з правильно підібраним приголосним веде до покращення дикції. Поступово потрібно опрацювати всі голосні і приголосні звуки у різних сполученнях. Всі вправи слід починати у повільному темпі, з поступовим його прискоренням, витримуючи чітку дикцію. В швидкому темпі говорити і співати треба на одному диханні. При співі корисно виконувати вправи на *staccato*, це закріплює м'язове звучання на диханні.

15 груп фонетичних вправ:

1. Ду, ду, ду, ду.
2. Дудо, дудода, дудодаде, дудодадеді.
3. Луло, лулола, лулолале, лулолалелі.
4. Нуно, нунонана, нунонанені.
5. Бубоба, бубобабе, бубобабебі, бом, бом, бім, бом.
6. Бубо, бобо, буба, боба, бобе, бі, бібо, бібі.
7. Му, муму, мо, мі, мімі, мамі.
8. Мумо, мумомаме, мумомамемі.
9. Пу, пупо, па, пупа, пі, пупі.
10. Пупо, пупа, пупопапе, пупопапепі.
11. Руро, рурора, руроре, рурорарері.
12. Сусосасесі, сусосасесі, сусосасесі; тутотатеті, тутотатеті, тутотатеті.

Те ж на : чу, цу, шу, жи, зу, фу, ву.

13. Дру - дро – дра – дре - дри, бру – бро – бра – бре – бри.

Те ж на: мру, друг, бруг, мруг, друк, брук, мрук, гду, пту, кпту, пгун, тпру, мсту, струп, лру, рлу, жду, джу, дзу, шву, шму, флу, глу, фту, чту.

14. Труляля, труляля, труляля. Білібілібом, білібілібом, ділідон, мімілімімон.

15. Дядя, лью, пью, тьфу, як, рак, леле, люлю, сплю, братья, ни, ви-ми-ти, жжжжж, жаль, ззззз, рись, рибак.

Для відпрацювання дикційної чіткості корисне виконання різних скоромовок, а також швидка кількаразова вимова окремих слів, як у вправі №15. З усього зрозуміло, що чіткість слова виробляється шляхом вимови і приспівування на диханні складів, фраз, слів, індивідуально підібраних для учня.

Дикційна чіткість надзвичайно позитивно впливає на звуковідтворення. Активність артикуляції приголосних знімає напругу з

гортані, з голосових зв'язок, сприяє правильній атаці звука і чистому звучанню голосних.

Фонетична "близькість" співацьких голосних і відносна уніфікованість їх артикуляції, або так звана їх "нейтралізація" у порівнянні з побутовим мовленням, добре відома всім практикам.

Якщо у вправах завжди слід домагатися чистоти і повноти звучання кожного голосного, його еталона, то у співі зі словом не всі голосні повинні досягати своєї артикуляційної межі. Ясніше всього чути той голосний, що несе на собі музичну кульмінацію або смисловий наголос. Решта голосних не приймають своєї повної артикуляційної форми і тільки "з'їдаються". Тому в співі зі словом голосний звучить чисто не у всіх складах.

Більшість співаків і вокальних педагогів, як відомо, вважають "еталонною" фонему "А". До них належить і відома українська співачка С.Крушельницька, яка вимагала для правильного виконання фонемою опускати корінь язика "якомога нижче", а піднебінну занавіску, навпаки, піднімати вгору, щоб язичок якнайбільше "розчинявся" в гортанних м'язах.

У знаходженні правильного положення гортані в співі велике значення має головний звук, на якому будують вправу. Як вже згадувалося, при вимові голосних "і", "и", "ї", гортань займає високу позицію. На голосних "о" та "у" гортань опускається вниз. Голосний звук "а" дозволяє гортані зайняти не дуже низьку позицію, але й не занадто високу. Правильно знайдена співоча координація при вимові "а" може бути перенесена на вимову голосних "о", "е", "ї", а через них "і" на "у". Тому голосний "а" є "зерном", в якому потенційно укладені інші голосні. За загальним визнанням, голосний звук "а" є найбільш зручним для розвитку голосу, ніби "провідним". Вважається, що поняття нерухомості голосної в даному випадку вказує на необхідність стабілізації гортані відповідно даного артикуляційного оформлення голосного "а". Для звучання повного і глибокого а, слідуючи пораді К.С.Станіславського, потрібно вимовити його з почуттям радісного здивування. Не менш зручною є і артикуляція голосної "е", яка допомагає формуванню виразного відчуття руху нижньої частини кореня язика вперед, відкриваючи водночас глибину гортані, що підкреслюється й об'єктивними акустичними дослідженнями.

Для співаків з хорошою вокальною технікою властивий бездоганий стиль вимови голосних, який вирізняється значно меншою, ніж у мовленні, кількістю редукованих голосних (тобто формантних характеристик їх орфоєпії) і їх фактичною відсутністю в творах широкого кантиленного плану.

Ця властивість співацької фонетики майстрів зумовлена збереженням у співі необхідного для резонансу активного (натягнутого) стану стінок носоглотки з пониженою гортанню.

Однакова енергійна робота складок при правильній артикуляції звуків, не порушується під час вимови слів, дозволяє гортані безперешкодно виконувати роботу по голосоутворюванню і забезпечує економну витрату дихання. Економія дихання дотримується в цьому випадку завдяки пластичному переходу голосних одного в інший, без перебудови в роботі гортані (без поштовхів і тиску на неї). Дихання економиться також завдяки швидкості вимови приголосних.

У процесі вимови глухих приголосних складок розмикаються і відбувається "витік" повітря. Чим швидше їх вимовляти, тим витік повітря менший. До витоку веде будь-яка неточна, некоординована перебудова в роботі гортані. Приголосні не повинні виривати голосний з його вокального гнізда, вони повинні забирати у голосного мінімальний час на своє вимови.

Співак повинен бути готовим виконати і мімічні завдання, висловити те чи інше почуття. Для цього м'язи обличчя повинні бути вільними. Технологія вокалу не повинна відобразитися на обличчі співака.

Цілком зрозуміло, що якісні характеристики співацького голосу залежать як від фізіологічних особливостей будови голосового апарату, так і від цілеспрямованого педагогічного впливу на його розвиток, оскільки співак одночасно є виконавцем, а його голосовий апарат – музичним інструментом. Це надзвичайно ускладнює для співака формування цілісного поняття процесу голосоутворення та критичного сприйняття власного голосу.

Існує відомий афоризм: "У гарного співака – гарна дикція, у поганого співака і дикція погана". Це вказує на тісний зв'язок дикції з правильним голосоутворенням. К.С.Станіславський сприймав мистецтво мови як мистецтво не менш складне, ніж мистецтво співу. Він часто говорив: "Добре сказане слово – вже спів, а добре проспівана фраза – вже мова".

Означена методика, що включає традиційні методи і прийоми, може бути з успіхом використана кожним вокальним педагогом і учнем. Вона легко вписується в систему інших методик і здатна докорінно прискорити і якісно поліпшити процес навчання співу.

Успіх співака багато в чому залежить від правил і норм його життєвої поведінки. Дотримання означених правил і рекомендацій привчить співака до постійного вдосконалення, щоб він завжди своїм співом міг приносити радість людям.

Література

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. / В.Г.Антонюк. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
2. Малышева Н.М. О пении. Из опыта работы с певцами. Методическое пособие. / Н.М.Малышева. – М.: Советский композитор, 1988. – 135 с.
3. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. / А.Г.Менабени. М., 1987. – 92 с.
4. Словник вокальних термінів. Ніжин, НДПУ, 2001. – 74 с.
5. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Навчально-методичний посібник. / Ю.Є.Юцевич. – К., 1998. – 156 с.

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПІСНЯ В ТВОРЧОСТІ ОКСАНИ ПЕТРУСЕНКО

Крутько Н.В.

У статті висвітлено творчу діяльність видатної української співачки О.А.Петрусенко, неперевершеної виконавиці українських народних пісень.

У сузір'ї видатних українських оперних виконавців ХХ ст. – народна артистка УРСР Оксана Андріївна Петрусенко (1890–1940 рр). Музична громадськість України і Росії, численні прихильники творчості співачки минулого і сьогодення пам'ятають її винятковий талант розкривати чарівність українських народних пісень.

Мета статті – популяризувати творчість співачки в музично-освітньому просторі України, що сприятиме відродженню маловідомих сучасникам імен діячів національної музичної культури минулого.

Дослідження, архівні матеріали, спогади про О.Петрусенко в працях науковців М.Черкашиної, І.Лисенка, М.Кагарлицького становлять важливий етап у висвітленні форм розвитку музичного життя в Україні першої половини ХХ ст. Талановита інтерпретація співачкою українських народних пісень привертає увагу педагогів-вокалістів, що важливо в контексті мистецької освіти студентської молоді гуманітарних закладів освіти України.

Благотворний вплив народної пісні майбутня оперна співачка Оксана Петрусенко відчула на собі з дитинства. У своєму щоденнику вона занотувала: "Згадую пісні моєї матері, журні пісні, які не можна було слухати без сліз. То були пісні недоли, то були пісні гіркого життя, в якому жила моя мати, то були пісні народу, який знав панську неволю. А як умів радіти, як умів веселитися цей народ, коли траплявся хоч один радісний день в його житті. Скільки веселоців, скільки яскравості в цих піснях...".

Вона народилася 5 (18) лютого 1890 р. у селищі Балаклея на Харківщині [3, 455]. Роки свого дитинства Ксенія Бородавкіна, так тоді її називали, не запам'ятала, як не встигла роздивитися місця народження. Ледь дитині виповнився рік, від сухот помер батько. Забравши Ксенію, мати повернулася до своїх батьків у рідні краї. Далі були злидні, убогі умови напівпідвального життя, портове місто Севастополь з його контрастами, боротьба матері-трудівниці за виживання – факти тяжкого дитинства стрункої й руської дівчинки з блакитними, як море, очима. Втім, Ксенія зростала лагідною, веселою, доброзичливою, дуже любила співати, як її покійний батько. Вона виявляла неабиякий хист до навчання, хоч змогла одержати лише початкову освіту в севастопольській прогімназії. А далі треба було починати трудову біографію і допомагати виснаженій працею матері.

У школі помітили музичні здібності дівчини і вона почала співати у шкільному хорі, далі – у церковному, що давало невеличкий заробіток. Грошей на музичну освіту, звісно, не було. Проте знайшлася людина, яка першою спрямувала Ксенію Бородавкіну в річище серйозних музичних занять, першою відкрила перед нею світ мистецтва. Це був старенький учитель словесності та співів, який взявся безкоштовно займатися з Ксенією музичною грамотою. Існує

ймовірно припущення, що саме він захопив дівчину до української поезії та народної пісні.

У 18 років Оксана почала свій творчий шлях, залишивши Севастополь. Мине кілька місяців і на афіші вистави Херсонського українського побутового театру буде зазначено: "Запорожець за Дунаєм" С.Гулака-Артемівського. Одарка – Оксана Петрусенко". Майбутня легенда одержує своє ім'я. Сценічний псевдонім було обрано, як обирають долю. В цьому імені бринять обертонами два твори, які стануть визначальними в сценічній біографії майбутньої оперної зірки – "Запорожець за Дунаєм" С.Гулака-Артемівського і "Наталка-Полтавка" І.Котляревського – М.Лисенка [3, 455]. Петрусенковою Наталкою вона стала в житті ще до того, як цей образ став визначальним на сценічному шляху співачки. Адже відкрив її як дивовижну перлину Петро Павлович Бойченко – професійний композитор і диригент на прозвісько Петрусь.

Вже перші три сезони в групі Херсонського театру сформували її акторський талант. А були ще бурхливі й тривожні часи, коли життя рухалося з подвійною, потрійною швидкістю. У країні вирувала громадянська війна. Театр жив на колесах, влітку розділявся на дві-три групи, щоб обслуговувати прифронтову смугу, виступати в нашвидкуруч збудованих майданчиках під звуки близького бою. Вже тоді Петрусенко перетворилася на улюбленицю глядачів з різних верств населення, виступаючи у виставах, концертних програмах.

Особливу сторінку творчої діяльності Оксани Петрусенко становить її музично-інтерпретаторський талант. З перших кроків власної музично-театральної діяльності співачка відзначалася музично-вокальною своєрідністю лірико-драматичного сопрано, сценічно-акторською майстерністю й темпераментом, [4, 460]. Поряд з виконанням творів крупної форми, її вищим художнім досягненням назавжди залишилося блискуче виконання українських народних пісень. Сріблястий, ніби кришталевий, величезного діапазону голос виконавиці передавав широку гаму емоцій і почуттів від м'якої задушевності пісенної лірики, глибокого щирого смутку до запальних жартівливих народних пісень та романсів. Співачка володіла мистецькою таємницею повного злиття з пісенним образом, що ставав виразом її душевних переживань і доходив до серця кожного слухача.

Виконавиця знаходила такі музично-виражальні фарби звучання, які збагачували колорит пісні, сприяли глибшому відтворенню її змісту.

Заслуговує на увагу творчий репертуар Оксани Петрусенко, основу якого зробив композитор П.Бойченко. Це, зокрема низка обробок українських пісень, серед яких : "Зелененький барвіночку", "Гандзя", "В кінці греблі шумлять верби" тощо. Так, однією з найулюбленіших для Оксани Петрусенко була пісня "Ой не світи місяченьку". Зважаючи на великий діапазон і сильний голос співачки (лірико-драматичне сопрано), цю обробку зроблено в ре мінорі, завдяки чому кульмінаційний звук ля другої октави в її виконанні звучав з особливою інтонаційно-чуттєвою експресією.

Надзвичайне враження на слухача у виконанні Оксани Петрусенко справляла пісня "Чого вода каламутна". Трагічна ситуація, зображена в пісні, проймала і Оксану Андріївну і всіх, хто чув її соло-в'їтний пристрасний голос. Зовсім іншою ставала Оксана Андріївна, виконуючи веселі, жартівливі пісні "Ходить гарбуз по городу", "Ой джигуне, джигуне", "Гандзя", "Чом, чом не прийшов". Їй музично-артистичному співу були притаманні іскрометний гумор, дотепність і життєрадісність народних пісень [2, 3].

Формуванню акторської майстерності співачки сприяли талановиті й досвідчені митці українського музично-драматичного театру. Так, сценічно-акторську майстерність О. Петрусенко опанувала під керівництвом Катерини Лучицької, провідної актриси Херсонського театру, в минулому – учениці славетної Марії Заньковецької. Вона наставляла юну дебютантку, відпрацьовувала з нею ролі, тоді як над розвитком її голосу і музичних здібностей працював Петро Бойченко. Доброзичливо спрямовував і виховував Оксану художній керівник театру, актор і режисер Іван Сагатовський, початок сценічної кар'єри якого був тісно пов'язаний із діяльністю "театру корифеїв" [1, 210].

Складним був творчий шлях співачки, якій випало на долю майже десятиріччя працювати в різних українських музично-драматичних трупах, що виникали й зникали, зливалися й роз'єднувалися, вели кочове життя, переїжджаючи з місця на місце, охоплюючи своєю діяльністю не лише провінційні театральні міста, а й глухі закутки в Україні, які вважалися безнадійними щодо сприйняття театру. Актори працювали ж без державної підтримки, виживали як могли.

Чи не найважливішим чинником у діяльності українських пересувних музично-драматичних труп була міцна музична частина: хор, оркестр з досвідченим музичним керівником на чолі. До складу трупи входили співаки з гарними голосами. Це дозволяло включати до репертуару, поряд з виставами з музикою, народними водевіями та оперетами, деякі класичні опери й опереткові вистави. Одразу кілька мандрівних театрів, які грали не лише в Україні, а й у російських містах Поволжя і Заволжя, хотіли мати у своєму складі Оксану Петрусенко, бо її виступи забезпечували гарантований глядацький успіх, адже знали: "Їде Оксана Петрусенко". Вже з перших років гастрольної діяльності та її роботи в театрі в афішах про неї сповіщали як про відому співачку. А паралельно з виступами на сцені вона постійно виступала в концертах, які почасти охоплювали найширшу і найстрокатішу аудиторію.

Втім, попри народне визнання, талановитій виконавиці колеги, що усвідомлювали унікальність обдарування Оксани, як-от Панас Карпович Саксаганський, радили їй вчитися. Вона і сама це розуміла і зробила таку спробу – вступила до Київського музично-драматичного інституту ім. М. Лисенка, маючи за плечима п'ять сезонів насиченої театральної праці, цілу низку зіграних ролей. Проте, на студентській лаві вона почувалася не досить комфортно з кількох причин, в ряду яких необхідність заробляти собі на життя, що відволікало від систематичних занять.

До 1934 р. життєві і творчі шляхи Оксани Петрусенко проходили через Казанський, Свердловський та Самарський театри, де вона опанувала новий складний оперний репертуар і стала провідною солісткою [4, 461]. Це було б неможливо, якби не унікальність її таланту – досконалий слух, красивий і сильний широкого діапазону та сріблястого тембру голос, музична пам'ять і дивовижна працездатність.

Але палким бажанням Оксани залишалося повернення на Україну. І в 1934 році вона з сім'єю приїхала до Києва, де після прослуховування була зарахована до складу столичної опери. Її зліт у Національному оперному був блискавичним, шаленим, несподіваним.

Багато цікавих знаменних подій відбулося в ті чотири роки життя, які їй було відпущено після московського феєричного триумфу. Успішні гастролі Київського оперного в Ленінграді, виступи у численних концертах по всій Україні, записи на грамплатівки, статті в пресі, нагороди, відзнаки, привселюдна увага [1, 215]. Останні сто-

рінки її життя були пов'язані з такою значною історичною подією, як приєднання до радянської України західноукраїнських земель. Співачка з тріумфом виступає на концерті у Львові, завойовує серця своїх співвітчизників на західноукраїнських землях. Важливо, що поряд зі складним академічним, оперним репертуаром завжди в концертних виступах звучала українська народна пісня. То співала душа Оксани Петрусенко.

У розквіті слави, на рідній землі, оточена поклонінням і щирою любов'ю тисяч палких прихильників співачка почувалася щасливою. Раптова ж смерть Оксани Петрусенко в 1940 р. була несподіваною для всіх.

Вона сколихнула тисячі людей, що зберегли світлу пам'ять про прекрасну жінку, вірного друга, чуйну матір, гостинну господиню. Незабутніми сторінками власного життя, найсильнішими враженнями називали зустрічі з її мистецтвом відомі українські письменники, її прихильники, колеги, з якими вона тісно спілкувалася, для яких завжди охоче співала.

Культуротворча діяльність народної артистки України Оксани Петрусенко в Україні, Росії, представлена в книзі найпалкішим прихильником її таланту Миколою Кагарлицьким, висвітлює складний, насичений соціальними перипетіями творчий шлях співачки. Це видання про виконавицю належить до кращих зразків мемуарно-бібліографічного жанру, що уможлиблює легенді на ім'я Оксана Петрусенко жити в свідомості нових поколінь. Воно сприятиме популяризації її імені в національному та європейському музично-інформаційному просторі.

Література

1. Черкашина М. Симфонія життя і смерті Оксани Петрусенко / М. Черкашина. – Науковий вісник. Вип. – 16. – К. 2002. – с. 208-216.

2. Українські народні пісні з репертуару Оксани Петрусенко. Упорядкування та передмова Н. І. Скоробагатько. К. "Музична Україна", 1990.

3. Митці України: Енциклопедичний довідник. – / Упорядкування: М. Г. Лабанський, В. С. Мурза. за ред. А.В.Кудрицького. – К. : – УЕ, – 1992. – 848 с.

4. Українські співаки у спогадах сучасників. Упорядник І.Лисенко, – К. – "Рада". – 2003. – 780 с.

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОГО ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЗА МЕЖАМИ УКРАЇНИ У ТВОРЧОСТІ СПІВАКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

Коробка В.І.

Стаття висвітлює творчий шлях окремих українських співаків, чиє життя пройшло за межами Батьківщини і чий творчий доробок є вагомим внеском у скарбницю українського вокального мистецтва.

Український народ має багату культуру і велику скарбницю народних пісень. Ми повинні цінувати цей скарб і не забувати свою культуру й історію. Нам потрібно знати і пам'ятати співаків, які пропагували українську пісню не лише в Україні, але й за її межами.

Відсутність української державності, власних оперних театрів завжди змушували наших співаків шукати щастя-долі за рубежем. Італія, Франція, Німеччина, де здобували мистецький вишкіл наші співвітчизники, давали їм ніби патент для великих європейських сцен. По-різному потім складалися долі наших співаків: добра частина їх поверталася до Росії та Австро-Угорщини, решта залишалася за кордоном. Останні не завжди витримували велику конкуренцію серед європейських знаменитостей. Але найвидатніші все ж таки досягли чималих успіхів, залишаючи свої імена на скрижалях світового мистецтва.

І все ж вони змушені були служити іншим націям, співаючи мовою тієї держави, де їм доводилось виступати. Вони ставали речниками чужих культур, розчиняючись у загальному річищі західної цивілізації. Щоправда, не всі співаки забували, чиїх батьків вони діти, пропагуючи, бодай у концертах, українську музичну культуру. Серед тих, хто активно інтерпретував рідну культуру, ми з вдячністю повинні назвати багатьох українських співаків.

Соломія Крушельницька – оперна співачка (лірико-драматичне сопрано). Народилася 23 вересня 1872 року в с. Біла тепер Бучацького р-ну Тернопільської обл. У 1872 р. закінчила Львівську консерваторію. Восени 1893 р. Соломія їде вчитися до Італії. Багато

гастролювала. Співала в оперних театрах Росії, Польщі, Франції, Іспанії, Німеччини, Португалії, Єгипту, Південної й Північної Америки та багатьох країн світу. Виконувала старовинні, класичні, сучасні й народні пісні сімома мовами - італійською, французькою, німецькою, англійською, іспанською, польською й російською. Однак усі концерти закінчувала виконанням українських народних пісень. "Запрошена співати у царському палаці, Крушельницька закінчила свій виступ так, як це робила весь час в усіх країнах світу, українськими піснями. І коли сам імператор запитав "італійську примадонну", що це за пісні і якою мовою вона їх співала, -- відповіла: " – Це пісні мого народу, українські пісні..."[5]

В Італії Крушельницька прожила понад сорок років. Після смерті свого чоловіка, італійського адвоката Чезаре Річчоні вирішила повернутись на батьківщину, де з 1944 року стала професором Львівської консерваторії ім. Лисенка - викладала в консерваторії вокал. Померла в 1952 р. у Львові.

Марія Сокіл – оперна і концертно-камерна співачка (сопрано). Сокіл Марія Іванівна народилась 18(31) жовтня 1902 року в с.Жеребець, тепер Куйбишевського р-ну Запорізької обл. Вокальну освіту здобула в Катеринославській консерваторії (1918 - 1922 рр., клас З. Малюгіної). З 1932 року виступала на оперних сценах Львова, Варшави, Вільнюса, Риги, Берліна, Відня, Праги та ін. З 1937 року з великим успіхом виступала з концертами у США. "Провела там 23 концерти. Мета їх полягала у збиранні коштів на спорудження у Львові української лікарні." З 1938 року виступала у США на оперних сценах Нью-Йорка, Чикаго, Філадельфії, Детройта та ін. В 1938 році знялась у США у фільмі "Запорожець за Дунаєм", де виконала роль Одарки.

Була витонченою інтерпретаторкою української музики, зокрема, блискуче виконувала романси М.Лисенка, С.Людкевича, В.Барвінського, Я.Степового, А.Рудницького, Б.Лятошинського, а також зарубіжних композиторів, українські народні пісні. З 1958 року була професором Філадельфійської консерваторії. Підтримувала фінансово українську культуру. Померла 20 січня 1999 року у США.

Микола Іванов – оперний співак (тенор) народився 10 (22) жовтня 1810 р. в с. Вороніж, тепер Шостинського р-ну Сумської обл. Вокальну освіту здобув у Придворній співацькій капелі в Петербурзі. "Тут його спів почув М. Глінка і згодом запросив до

спільної подорожі в Італію. Після музичних занять з композитором та кількома італійськими вчителями співу М. Іванов вирішив не повертатися до Росії, де його, кріпака, чекала невідома доля" [1; 28].

У 1832 р. запрошений до трупи Італійської опери в Парижі, де співав до 1837р. У 1834, 1835, 1837 роках гастролював у Лондоні. У 1839 р. виступав у Болоньї, Мілані, Палермо, Флоренції, Неаполі та інших італійських містах. У 1852 р. М. Іванов залишив сцену, але до Росії не повернувся. Незважаючи на відірваність від Батьківщини, Іванов у салонах часто виконував українські народні пісні. Помер 7(19) липня 1880 року в Болоньї.

Іванна Синенька-Іванницька – концертно-камерна та оперна співачка (ліричне сопрано). Народилася 24 липня 1897 р. в с. Великі Чернокинци, тепер с. Чернокинци Чортківського р-ну Тернопільської обл. Вокальну освіту здобула в Празькій консерваторії (1921–1926 рр., клас Брамбергової). Удосконалювалась у проф. Келіні де Рівальт-Ріп в Італії (1930–1931 рр.). Починаючи з 1931 р., виступала з сольними концертами в Галичині, Буковині, Румунії, Австрії, Німеччині, Чехословаччині, Італії та ін.

У концертному репертуарі співачки були твори українських композиторів, зокрема М.Лисенка, Н.Нижанківського, С.Людкевича, В.Барвінського, Я.Степового, К.Стеценка та ін. Іванна Синенька-Іванницька була українською патріоткою, постійно пропагуючи за кордоном українську музику. Останні роки жила в Німеччині. Померла 28 серпня 1988 р. в Мюнхені.

Дометій Березенець – концертно-камерний та оперний співак (баритон) і педагог. Йоха Дометій Йосипович народився 8(20) серпня 1898 р. в с. Велике Березне, тепер Чернігівської обл. Вокальну освіту здобув у Чернігівській музичній школі (1920 р.) та Київській консерваторії (1926–1931 рр., клас М. Чистякова). З 1944 р. – в еміграції, де виступав з концертами в Берліні, Празі, співав на сцені Братиславської опери. З 1948 жив у Канаді, де провадив концертну та педагогічну діяльність. Викладав вокал у Альбертському коледжі в Едмонтоні, а також мав власну вокальну студію. У його репертуарі були численні українські народні пісні, а також романси Лисенка, Лопатинського, Людкевича, Барвінського, Степового, Стеценка, Ярославенка. Помер 8 березня 1988 р. в м. Едмонтон, Канада.

Михайло Швець оперний співак (бас-профундо). Швець Михайло Федорович народився 1880 р. на Полтавщині. Вокальну

освіту здобув у Полтавському (1901–1905 рр., клас М Денисенко) та Петербурзькому (1905–1912 рр., клас Сонкі) музичних училищах. У 1918 році емігрував до США. У 1923–1928 рр. виступав епізодично в народному домі в Нью-Йорку, потім на оперних сценах Філадельфії, Нью-Йорка та інших міст.

Блискучий інтерпретатор української музики, зокрема, народних пісень. Знімався в художніх фільмах. Цікава деталь: коли в 1938 році в США емігранти вирішили зняти фільм "Запорожець за Дунаєм", то на роль Карася був запрошений саме М. Швець, а роль Одарки виконувала незрівняна Марія Сокіл. Саме завдяки цим двом чудовим артистам цей фільм мав неабияку популярність [3; 253]. Помер 12 листопада 1938 р. в Нью-Йорку, США.

Орест Руснак – оперний і концертно-камерний співак (тенор). Руснак Орест Манолійович народився 24 серпня 1895 р. в с. Дубівці, тепер Кіцманського р-ну Чернівецької обл. Вокальну освіту здобув у Празькій консерваторії (1919–1924 рр., клас Є.Фукса). Удосконалювався у Мілані (1925). У 1924–1926 – соліст Кенігсберзької, 1926–1928 – Хемніцької, 1928–1930 – Грецької, 1930 – 1931 – Берлінської, 1931–1938 – Мюнхенської опер. З 1938 року виступав з концертами в Німеччині, Австрії, Канаді, США, включаючи до своїх програм твори українських композиторів, народні пісні. Помер 23 січня 1960 року в Мюнхені, Німеччина.

Михайло Голинський – оперний і концертно-камерний співак (драматичний тенор). Народився 2 січня 1890 року в с. Вербівці, тепер Городенківського р-ну Івано-Франківської обл. Співу навчався приватно у Ч. Заремби у Львові та в Е. Гарбіно в Мілані (1921–1925 рр.). У 1938 році виїхав до США, де виступав уже як концертно-камерний співак. Пізніше переїхав до Канади. У концертах виконував твори М.Лисенка, Н.Нижанківського, С.Людкевича, Я.Степового, Д.Січинського, українські народні пісні. Помер 1 грудня 1973 року в м. Едмонтон, Канада.

Василь Тисяк оперний і концертний співак (тенор). Тисяк Василь Васильович народився 3 листопада 1900 року в с.Велдіж (тепер с.Шевченкове) Долинського р-ну Івано-Франківської обл. Вокальну освіту здобув в Українському Високому педагогічному інституті ім.М.Драгоманова у Празі (1922–1925 рр.). Удосконалювався у Т.Леліви (Варшава, 1927–1929) та Е. Гарбіно (Мілан, 1930–1932). У 1944 році емігрував за кордон, де співав на оперних сценах Франції,

Іспанії, Бельгії, Алжиру. З 1950 року жив у Канаді, де виступав переважно як концертний співак. Широко пропагував українські народні пісні та романси В.Барвінського, Н.Нижанківського, С.Людкевича, Д.Січинського та ін. Помер 5 липня 1967 року в м.Торонто. Канада.

Іван Шведов – оперний співак (тенор). Шведов Іван Михайлович народився 25 грудня 1898 року в с. Липці біля Харкова. Вокальну освіту здобув у Харківському музично-драматичному інституті (1926–1931 рр., клас М. Чемезова). У 1944 році емігрував за кордон. З 1950 року жив у Аргентині, де провадив переважно концертну діяльність. Широко пропагував твори М.Лисенка, С.Гулака-Артемовського, Я.Степового, народні пісні. Помер 28 липня 1959 року в м. Буенос-Айрес, Аргентина.

Лев Рейнарович – оперний співак (баритон). Народився 14 січня 1914 року в с. Княжполь, тепер Польща. Вокальну освіту здобув у Вищому музичному інституті ім. М.Лисенка у Львові та Львівській консерваторії (1935–1939, клас Р.Любинецького та Л.Улуханової). Удосконалювався у А. Дідіра. У 1949 році переїхав до США, де співав на сценах оперних театрів Нью-Геймана, Нью-Йорка, Філадельфії. З 1961 року – соліст Українського оперного ансамблю у США. У 1984–1987 рр. – фундатор, соліст і художній керівник Української оперної компанії ім. М. Лисенка в Нью-Йорку. Відомий своїми концертами в Нью-Йорку, Чикаго, Торонто, в яких виконував твори М.Лисенка, Я.Степового, С.Людкевича, В.Барвінського. Помер 21 січня 1987 року в Нью-Йорку, США.

Клим Чічка-Андрієнко – оперний та камерний співак (тенор), педагог. Клим Андрійович Чічка народився в 1885 році в м.Копичинці на Поділлі. Навчався в Тернопільській семінарії, де брав діяльну участь в роботі місцевого хору. Співу навчався у проф. Р.Грабовського у Львові (1920–1922 рр.). Удосконалювався в Німеччині (1926–1928 рр.). Гастролює в Німеччині, Італії, Франції. Помер 1967 року. Але найбільше враження, як визначає німецька преса, К. Чічка-Андрієнко справляв виконанням української музики, про яку ніколи не забував за кордоном і завжди включав її до програм своїх концертів, а то й організовував спеціальні українські вечори. Серед українських народних пісень і романсів, які він виконував у Німеччині, слід назвати "Червоні маки" О.Бобикевича, "І не питай мене", "Розжалобилася душа" Д.Січинського, "Минула молодість",

"Верніться, сни мої прекрасні", "Прощай, подруго моєї весни" О.Нижанківського. У листопаді 1931 року у великому залі Берлінської філармонії Клим Чічка-Андрієнко дав великий концерт української музики. Заснував у Берліні свою вокальну школу. Помер від 5 березня 1967 року в Ротенбурзі.

Наталія Носенко – оперна співачка. Наталія Матвіївна Носенко народилася 21 вересня 1916 року в Полтаві. Вокальну освіту здобула у Полтавському музичному технікумі (клас М. Денисенко). З 1941 року стала солісткою Полтавської опери, яка з 1943 року виїхала до Німеччини. У 1949 році Наталія Носенко разом з іншими акторами переїхала до США. Співає також в "Українському оперному ансамблі", який невдовзі гастролує в Канаді. Час від часу виступає в концертах.

Євгенія Зарицька – оперна співачка (меццо-сопрано). Народилася 9 листопада 1910 року в м.Рава-Руська. Навчалася у Вищому музичному інституті у Львові, Львівській консерваторії (клас А.Дідура). Удосконалюється в Італії (Чібадо та Бенетті). З 1940 року починає виступати з концертами в Мілані, Римі, Турині. У кінці 1959 року, після блискучих виступів у Лондоні та ряду міст Голландії, Зарицька вперше побувала зі своїми концертами на американському континенті, куди приїхала на запрошення української еміграції. Вона виступала в престижних залах Нью-Йорка, Чикаго, Філадельфії, Детройта та Торонто. Основою цих концертів, звичайно, була українська класика, зокрема твори М.Лисенка, В.Барвінського, В.Косенка, Н.Нижанківського, М.Колесси, Б.Кудрика та інших. "Пані Зарицька, – писала газета "Нью-Йорк Тайме", – показала себе захоплюючою артисткою... Спів Зарицької у "Циганських піснях" це було зворушливо-хвилюючий вокалізм, який публіка зустріла з великим захопленням [2; 227].

Де б Зарицька не виступала, вона постійно пам'ятала, якої матері вона дочка, включаючи до своїх програм твори українських композиторів та народні пісні. На високому рівні художньої майстерності вона виконувала романси М.Лисенка, С.Людкевича, Л.Ревуцького, В.Косенка, Н.Нижанківського, М.Вериківського, М.Колесси, Б.Кудрика, численні народні пісні ("Ой під гаєм зелененьким", "Ой не ходи, Грицю", "І снилося з ночі дівчині", "Чом, чом не прийшов" та інші). А перебуваючи уже на педагогічній роботі, вона прагнула своїм вихованням прищепити любов до української музики.

В багатьох країнах світу її ім'я було оповите легендарною славою. Її триумфальні виступи в театрах "Ла Скала", "Ковент-Гарден", "Сан-Карло", "Де ля Моне" та інших викликали велике захоплення численної публіки. А в нас, на її батьківщині, про співачку знали дуже мало, та й навіть знати не хотіли. Спроба Зарицької приїхати на гастролі до СРСР закінчилася повним крахом. Померла Євгенія Зарицька 5 жовтня 1979 року в своєму будинку в Реї Мальмезоні (біля Парижа), де й похована.

Ірина Маланюк – оперна та концертно-камерна співачка (меццо-сопрано). Народилася 1919 року, в м. Станіславів, нині Івано-Франківськ. В 1944 році її сім'я переїхала до Відня. Ірина брала уроки в Адама Дідура у Львові (1937-39), потім у А.Бар-Мільденбург у Відні (1944). Удосконалювала майстерність в "Моцартеумі" у Зальцбурзі (1945). Солістка оперних театрів Львова (1940-44), Граца (1945-47), Цюріха (1947-52), Мюнхена (1952-70), Відня (1956-74). З великим успіхом виступала також на оперних сценах Мілана ("Ла Скала"), Рима ("Констанца"), Неаполя, Флоренції, Венеції, Палермо, Парижа ("Гранд-Опера"), Лондона ("Конвент-Гарден"), Брюсселя ("Де ла Монне"), Берліна, Вісбадена, Кельна, Гамбурга, Штутгарта, Мадрида, Барселони, Амстердама, Буенос-Айреса ("Колон") та ін. "Де б не співала, в яких би то містах світу не бувала, я завжди включала до програми кілька українських пісень [4; 41].

Йосип Гошуляк - оперний співак (бас). Народився в 1922 році в с. Палашівці на Поділлі. Основи музичної грамоти здобув, співаючи в місцевому церковному хорі. Хотів продовжити навчання в консерваторії, проте почалася війна. Фашисти вивозять його батьків на каторжні роботи до Німеччини. Відрізаний від них юнак на свій страх і ризик вирушає до Німеччини, сподіваючись їх там знайти. І таки справді знаходить [2; 211].

У Німеччині навчається співу у Дометія Березенця. В 1949 році переїздить до Голландії і вступає до королівської музичної консерваторії. В 1954 році дебютує на сцені Торонтської опери. З середини 60-х років починає активну концертну діяльність. Об'їздив з концертами всю Канаду і США. Виконував твори українських композиторів, насамперед М.Лисенка, С.Гулака-Артемовського, Я.Степового, Н.Нижанківського, С.Людкевича, В.Барвінського, К.Стеценка, М.В-ериківського, М.Гайворонського, В.Матюка, Г.Майбороди, А.Кос-Анатольського та багатьох інших. Намагався представити давно забуті чи мало відомі твори українських композиторів, зокрема такі,

як "Гетьмани, гетьмани", "Човен" М.Лисенка, "Псалом Давида" В.Барвінського, "Чернець" М.Вериківського, "Дума" М.Гайворонського, "І золотої, й дорогої" Д.Січинського та ін. В його репертуарі були сотні народних пісень, в тому числі історичних, гумористичних, церковних, балад і дум.

На жаль, це неповний список імен українських співаків-емігрантів, які не забували українську пісню за кордоном. Деякі імена були затерті радянською владою. Ми вдячні нашим співвітчизникам, що вони, виїхавши за кордон і здобувши там славу, не забували, з якого народу вони прийшли, і пропагували там українську пісню. Завдяки їх мистецтву, українська музична культура стала відомою в усьому світі.

Література

1. Мігельман Є. Забуте ім'я / Є. Мігельман. Музика. – 1985. – № 6 – С. 28–29.
2. Лисенко І. Музики сонячні дзвони./І.Лисенко. – Київ: Рада. – 2004. – 320 с.
3. Лисенко І. Українські співаки у спогадах сучасників / І. Лисенко. – Київ: Рада. – 2003, 778с.
4. Макаревич М. Де б я не співала, я завжди включала до програми кілька українських пісень / М. Макаревич, І. Маланюк. – Політика і культура . – 1999. – № 3.
5. Соломія Крушельницька та світовий музичний простір / Збірк статей. Тернопіль. Видавництво Астон. – 2007. – 188с.

РОБОТА РУК У КЛАСИЧНОМУ ТАНЦІ

Сірякова Г.В.

У статті висвітлюється роль роботи рук у класичному танці. Наголошено, що доведення до досконалості виконання найпростіших рухів – основа майбутнього успіху в засвоєнні технічно складних рухів.

Усе, що нас оточує протягом життя, створено руками людини. Добрими, ніжними, пестливими, зцілюючими, прохальними, караючими... Багатьма епітетами характеризують людські руки. І найголовніше надбання – життєвий досвід – творіння людських рук.

Навчання рухам рук відбувається з раннього дитинства. Вивчені рухи в звичайному житті доведені до автоматизму. І лише одне мистецтво – балет – розширило, удосконалило рухи людського тіла і впорядкувало їх у єдину систему.

Великий педагог класичного танцю А.Я.Ваганова осмислила, систематизувала досвід світової балетної школи і виробила свою, ваганівську методику, яка представлена в книзі "Основи класичного танцю". Ця методика визнана у всьому балетному світі. Однією із головних її особливостей є виразність рухів рук, вміння погоджувати їх роботу з рухами тіла, враховуючи внутрішній стан душі виконавця, передаючи суть створеного образу.

Не пройшовши навчання в школі класичного танцю, майже неможливо підкорити своє тіло іншим стилям, яких у наш час так багато. Після навчання за методикою А.Я.Ваганової виконавцю підвладні навіть технічно найважчі рухи, оскільки тіло виконавця готове до цього. Десятиліттями важкої праці танцівники і танцівниці відшліфовують свою майстерність у перетворенні рухів людського тіла у мистецтво. Сам балет визначив тільки три позиції рук і, не дивлячись на це, руки залишаються одним із головних виражальних засобів виконавця. Як підкреслювала А.Я.Ваганова: "Уміння керувати руками виявляє гарну школу". Мова танцю, особливо жіночого, – це перш за все руки, а особливо кисті, які неодмінно повинні бути легкими, витонченими, мати чітку і виразну форму.

Російська школа класичного танцю не тільки детально уточнила положення і позиції рук, але й чітко розмежувала їх функції. Перша: руки – помічники в танці, вони допомагають загальній стійкості корпусу, що знаходиться на одній або на двох ногах, на всій ступні чи на півпальцях, пальцях; допомагають в усіх видах поворотів; дають "форс" обертанням, сприяють їх силі, координують темп, допомагають стрімко злітати під час стрибка і стримано приземлятися. Друга функція рук – пластичне вираження емоцій, почуттів, що є змістом танцю, і та гармонійна форма, яку руки надають усій фігурі танцівника.

Три позиції рук, правильно вивчені і ретельно дотримувані, в процесі виконання рухів екзерсису відкривають необмежені можливості виразності рук, що дозволяє розкрити найнеймовірніші сценічні образи, створені балетмейстером.. Осмислене використання позицій

рук дає можливість свідомо керувати рухами тіла, навіть там, де нові *na* будуть багато в чому відрізнятися від класичних канонів.

Із трьох позицій рук найбільш значною і складною є друга позиція. Саме вона, правильно вивчена і відтворена, допомагає стійкості тіла і дає рукам необмежені пластичні можливості. Основне завдання педагога – стежити, особливо весь перший рік навчання, щоб руки учнів були правильно закріплені у ліктях і кистях, оскільки при виконанні рухів екзерсису, де досить багато зусиль витрачається в роботі ніг і корпусу, руки дуже втомлюються в передпліччі. І лише з часом настає звичка тримати руки в другій позиції без великої напруги. Варто запам'ятати, що правильно вивчені і ретельно пропрацьовані позиції рук в ході навчання не втрачають своєї первинної грамотної форми. Яким би не було складним завдання педагога, як би не втомлювались руки, не варто полегшувати завдання – учням необхідно пройти цей складний шлях формування правильних і сильних рук. У результаті багатогодинної кропіткої праці рухи рук перетворюються у виразний промовистий інструмент.

Педагоги добре знають труднощі другої позиції і весь перший рік навчання ретельно спостерігають за чітким її виконанням. Варто знати, що в першому класі руки в другій позиції повинні бути більше заокруглені, ніж це потрібно в старших класах. Кисти вільні в зап'ястях і теж злегка заокруглені. Також варто уникати гострих кутів у ліктях, що досить часто зустрічається, і це вимагає постійного контролю. У старших класах лінія рук поступово видовжується. Однак при вивченні рухів екзерсису на середині залу на півпальцях, що, природно, вимагає більшої стійкості, руки знову трохи більше заокруглюються в ліктях і злегка висуваються вперед, що і надає корпусу потрібної стійкості. Це тільки тимчасовий етап, але необхідний під час вивчення низки рухів екзерсису (тури з другої позиції, рухи *en tournent* тощо).

У досвідчених виконавців переміщення рук у другій позиції проходить інтуїтивно, але початкуючим виконавцям варто пояснювати і допомагати правильно відчувати положення рук в другій позиції, оскільки анатомічна будова рук, їх довжина теж мають неабияке значення. Тому і підхід до вивчення повинен мати індивідуальний характер. Єдине, що не допустимо в будь-якому випадку,

це відведення рук назад, за корпус оскільки вони завжди повинні знаходитися в полі зору виконавця.

Набагато простіше справа полягає з підготовчим положенням рук у першій і третій позиціях. Вони не доставляють великих проблем. Варто тільки відзначити, що правильне підготовче положення, коли руки закруглені в ліктях і кисті, не дотикаються до корпусу, пальці м'яко згруповані, а долоні дивляться вгору, буде запорукою правильної першої і третьої позицій.

Детальніше зупинимось на правильному положенні рук в кистях і зап'ястях, засвоєння якого викликає певну складність у дітей, які починають вивчати ази класичного танцю.

Пальці рук повинні бути згруповані вільно і м'яко, злегка заокруглені у суглобах, а великий палець примикає до середнього суглоба третього пальця збоку. Пізніше, в старших класах, великий палець тримається на близькій відстані від третього, але не стикається з ним. В учнів варто виробити відчуття "живих" пальців рук, відчуття того, що ніби-то крізь них проходить своєрідний внутрішній струм.

Кисті повинні бути правильно і свідомо зібрані, не порушувати загальної лінії руки. На жаль, виконавці часто нехтують, на їхню думку, такими "дрібницями". І доводиться бачити на сцені розчепірені пальці, вигнуті кисті, недбало розкриті позиції рук. Усе це порушує лінію руки і робить її надто манірною, а іноді просто недбалою. Ще одним із завдань педагога є виховання в учнів відчуття необхідної заокругленості кисті в зап'ясті, яка повинна бути мінімальною. Ще однією проблемою є надмірна напруга зап'ястя, що позбавляє рух руки свободи і належної виразності.

Часто напруга в зап'ястях виникає від бажання не опускати кисть вниз. Щоб цьому запобігти, достатньо тримати і відчувати третій палець на рівні всієї руки. Третій палець, лікоть, плече повинні складати одну лінію без зайвих звинин. Викладач повинен звертати увагу не тільки на зовнішню форму рук, але й стежити за їх фізичним станом, і у випадку надмірної напруги змушувати учнів ворушити пальцями.

Вивчення позицій рук слід починати на середині залу, стоячи у першій вільній позиції. Музичний супровід на 3/4 або 4/4, характер руху спокійний, плавний, але темп прискорений, бадьорий.

Спочатку окремо рекомендується вивчати групування пальців. Учні, стоячи на середині залу і тримаючи руки перед собою,

відтворюють необхідну форму кисті. Наприклад, на 6 тактів на 3/4 вони групують пальці у задане положення, на 2 такти звільняють руку, потім повторюють цю вправу. Формі кисті слід приділити особливу увагу, оскільки саме вона завершує малюнок пози, надає їй легкості, спрямованості, життя.

Положення пальців, форма кисті в усіх позиціях у статичні моменти однакова, проте в рухах кисть не завжди зберігає цю форму. Так, вона ледь-ледь розкривається при опусканні рук з третьої у другу позицію. При переведеннях рук із позиції в позицію, при відкриванні й закриванні їх рух має починатися від пальців, кисті. Їй належить провідна роль, вона спрямовує рух, в ній зосереджене життя усієї руки. Для оволодіння виразністю рук це вкрай важливо виховувати від самого початку, оскільки саме руки надають танцю необхідних ліній, їх положення і рухи виявляють, підкреслюють той чи інший характер, образ.

У статичному положенні або в стрибку, у момент фіксації пози руки зберігають чіткість лінії. При русі однієї або двох рук треба стежити, щоб вони не заходили за лінію центру фігури, коли знаходяться спереду корпусу або перед головою.

У вправах біля станка руки, як правило, зберігають постійне положення: одна на другій позиції, інша на станку. Друга позиція найбільш зручна і корисна в роботі, тому вона застосовується як основна (особливо у молодших класах).

Багато вправ біля станка та на середині залу починаються з попереднього відкриття рук в позицію (частіше всього в другій) і комбіновані положення. Це є підготовкою до вправ – *preparation*.

У низці вправ біля станка і на середині залу (наприклад, в *battements developpes foundus*) для розвитку координації одна або дві руки можуть розпочати рух одночасно з ногами на початок музичної фрази і також одночасно закінчити його на кінець музичної фрази.

Неможливо не нагадати про роль рук, які активно та енергійно сприяють виконанню вправ *allegro*. Учні повинні чітко запам'ятати, усвідомити й засвоїти, що під час стрибка руки можуть знаходитись у статичному положенні або рухатись, але в обох випадках вони мають активно підтримувати силу стрибка.

Велике значення правильно вивчені позиції рук мають у побудові поз класичного танцю, що є одним із виразних засобів. Прийнято

вважати: якщо в основній позі змінити положення корпусу, то це диктує зміни в положенні рук і голови. Це твердження правильне тільки частково. Дуже багато існує виключень, коли саме руки, напрям голови диктують те чи інше положення корпусу в позах і вправах.

Руки в класичному танці можуть знаходитися в статиці і русі, можуть мати найрізноманітніший зовнішній характер і внутрішній зміст. Вони можуть бути вольові і пасивні, героїчні і ліричні, комедійні і трагічні. І завдання педагога навчити осмислено використовувати весь багатогранний арсенал рухів людських рук.

"Будь-який початок складний" – свідчить давньогрецька мудрість. І навчати інших, навіть, здавалося б, найпростішому, це також важка праця. Уміння "розкласти" рухи на складові частини, виділити головне, довести до досконалості виконання найпростішого руху – це і є основою майбутнього успіху в засвоєнні технічно складних рухів.

Література

1. Базарова Н., Мей В. Азбука классического танца. – М. – Л.: Искусство, 1983. – 206 с.
2. Базарова Н. Классический танец. – Л.: Искусство, 1976. – 191 с.
3. Березова Г.А. Классический танец в детских хореографических коллективах. – К.: Муз.Україна, 1979. – 270 с.
4. Ваганова А.Я. Основы классического танца. – М. – Л.: Искусство, 1980. – 191 с.
5. Костровицкая В., Писарев А. Школа классического танца. – М.: Искусство, 1986. – 260 с.
6. Костровицкая В.С. Классический танец. Слитные движения. Руки. – СПб.: Лань, 2009. – 122 с.
7. Костровицкая В.С. 100 уроков классического танца. – Л.: Искусство, 1972. – 238 с.
8. Методика викладання класичного танцю у школі: Методичні рекомендації / Укл. Л.Ю.Цветкова. – К.: ІЗМН, 1998. – 98 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ В РОССИИ

Максименко В.И.

В статье рассказывается о возникновении и развитии русского бала XVIII–XX столетия. Рассматриваются, характерные для того времени, танцы, костюмы, символики, жесты, оформление бальных залов.

Слово "бал" в большинстве европейских языков было заимствовано из французского языка (англ. "ball", немец. "ball", польское "bal" и т. д.). В России бальная культура начинает развиваться в эпоху петровских реформ. В Европе традиция светских балов формируется в XIV в.

В допетровской Руси представители привилегированных сословий смотрели на танец как на дело позорное, бесовское и недостойное порядочного человека.

Следует отметить, что в последующие эпохи негативное отношение к бальной культуре в общественном сознании будет сохраняться.

Европейский бал – политкультурен, русский – национально-специфичен. Объяснение этого феномена, вероятно, кроется как в особенностях русского национального характера, так и в том, что становление бальной культуры в России произошло с большим опозданием по сравнению с другими странами Европы.

На танцевальных собраниях в России могли исполнять полонез (польский), немецкий вальс и французскую кадрили. Но при этом неизменно ощущалось влияние русской национальной культуры.

Так, одним из пережитков старины было исполнение русских национальных танцев на светских собраниях. Причём такие танцы не только не запрещались, а наоборот, поощрялись императором. Возможно этим объясняется тот факт, что традиционное исполнение русских народных танцев прижилось на балах в России, став одной из отличительных черт русских светских собраний. Одним из самых красивых народных танцев был "бычок". Его описание дал Г.Р. Державин в стихотворении "Русские девушки".

Зрел ли ты певец Тииский!

Как в лугу весной бычка

Пляшут девушки российские

Под свирелью пастушка?
Как, склонясь главами ходят,
Башмачками в ряд стучат,
Тихо руки, взор поведят
И плечами говорят?

При Елизавете Петровне взаимное дополнение двух культурных традиций – западно-европейской и исконно русской – приобрело ещё более явный характер. Смешение европейских и русских укладов жизни создало особый сплав, особую модель поведения: с придворного маскарада шли в церковь, а оттуда на народное гулянье. Елизавета, хорошо знакомая и с европейской школой салонного танца, и с элементами русской национальной танцевальной культуры, внесли огромный вклад в дело создания "облагороженного, окультуренного" стиля русского танца. В елизаветыну эпоху "казачок" и "русская" оформляются танцмейстерами как новые салонные бальные танцы, которые не имели западных аналогов и исполнялись в бальных залах вплоть до XX века. Мода на русский стиль не ограничивалась императорским двором и вскоре проникла даже в провинцию: там на дворянских балах, нередко можно было заметить, как элементы отечественной культуры брали верх и европейско-торжественный менуэт уступал место русской пляске. "Русская тема" могла быть стержнем бала, подчиняя себе все его элементы, а могла выступать лишь в качестве одного из мотивов праздника. Так происходило на традиционных московских костюмированных балах в доме С.Н.Римского-Корсокова. В 1846 г. праздник в его особняке украсила славянская кадрили, перед которой было устроено шествие в русских народных костюмах, открывал процессию карлик с берёзой в руках, на которой были прикреплены разноцветные ленты с русскими народными пословицами и поговорками. Завершалось шествие большим хороводом.

Описание костюмированного русского бала во дворце великого князя Владимира Александровича, состоявшегося 25 января 1883 г., которое мы находим на страницах "Всемирной иллюстрации", даёт нам представление о грациозности происходившего. Костюмы бала представляли допетровскую Русь и были изготовлены с изяществом и исторической точностью. Здесь можно было встретить боярина и витязя, варяга и печенега, запорожского казака и гусяра.

Умение хорошо танцевать и правильно себя вести в обществе могло способствовать карьере молодого человека: будучи замеченым на балу и понравившись высокопоставленному лицу или его жене, юноша мог ожидать продвижения по служебной лестнице. Сделавшись своего рода культом, бальные танцы становятся как бы обязательной повинностью для каждого вступающего в свет члена общества.

Женщины на балах выполняли своего рода светскую повинность, отказ от которой мог повлечь за собой разные неприятности вплоть до "отлучение от света".

Кроме того, нередко танцевальные вечера представляли настоящую угрозу здоровью. От участия в них не освобождались даже беременные женщины, которые вынуждены были, по остроумному замечанию одного из героев повести Куприна "Поединок", рожать детей "между второй и третьей кадрилию". Помимо физической, танцующие испытывали ещё и большую эмоциональную нагрузку. На балу требовалось безукоризненно выглядеть, контролировать каждое движение и слово и при этом казаться естественным, приветливым и весёлым.

Наука бального общения требовала долгих лет обучения. Именно поэтому бальная культура входила в жизнь человека ещё в детские годы в виде многочисленных уроков танцев и этикета, посещения детских балов.

Однако все трудности и неудобства, связанные с балом, окупались тем положением и признанием, которое можно было достичь, регулярно посещая танцевальные собрания. Именно поэтому танцевальная зала вновь и вновь открывала свои двери, приглашая к вальсу или мазурке усталых, но довольных дам и кавалеров, для которых бал превращался в клуб, в салон мод, в брачное агентство. И это объясняется знаменитыми строками пушкинского романа:

Но шумом бала утомлённый
И утро в полночь обратя.
Спокойно спит в тени блаженной
Забав и роскоши дитя.
Проснётся за полдень, и снова
До утра жизнь его готова,
Однообразна и пестра.
И завтра то же, что вчера.

После смерти Петра I ассамблеи претерпели сильные изменения: аристократия изгнала из собраний мастеровой люд, купечество, незнатных дворян и танцевальный вечер стал инструментом социальной аристократии. Ассамблеи постепенно превратились, с одной стороны, в балы высшего света, с другой - в танцевальные вечера средних слоёв общества.

Со времён правления Екатерины II стали появляться общественные клубы, в которых также проводились танцевальные вечера. Как отмечал Ю. Алянский, "... общества родились от жажды общения. Люди стремятся к объединению в дни мира, в разгар войны, в юности и в старости, в радости и в печали, в годы свободы, в века тирании. Общение с теми, кто близок тебе по духу, профессии, стремлению к избранной цели, – такая же необходимость, как дышать, мечтать, работать" [11].

С конца XVIII в. по всей России стали возникать Дворянские собрания как органы дворянского сословного самоуправления. В зданиях собраний проводились балы, маскарады, рождественские ёлки для детей, обеды, спектакли.

Особое место среди "профессиональных" маскарадов и балов занимали традиционные балы-маскарады, устраиваемые художниками и архитекторами. Первые балы художников относятся к началу 1860-х г. Первоначально они проходили в залах Академии художников и имели своей целью собрать средства в помощь "недостаточным" учащимся этого учебного заведения. Помимо коммерческой функции эти костюмированные балы имели и другую – они объединяли студентов и преподавателей Академии в часы досуга, развивая при этом творческие способности учащихся.

22 февраля 1899 года, в год столетия А.С.Пушкина, в залах Дворянского собрания Академии был организован бал памяти поэта. Помимо танцев в программу бала входили живые картины. Костюмированные шествия, возрождение традиций европейский карнавалов и концертные номера, в которых принимали участие известные артисты: Ф.П.Стравинский, Т.П.Карсавина, М.Ф.Кшесинская, М.М.Фокин, В.И.Нижинский и др.

С начала 1910-х годов интерес к балам художников несколько ослабел. Балы архитекторов славились танцевальной программой. Свои танцевальные вечера проводили немецкая, французская,

польская и другие диаспоры. Для их представителей подобные объединения были особенно значимы, так как помогли встретиться со "своими" в условиях чужой веры и культуры.

Уступая помещения своих собраний представителям других сословий, дворянство однако, не допускало их на собственные балы. В книге Д.Д.Благого "Рассказы бабушки..." мы читаем: "Купечество с их жёнами и дочерьми, и то только почётное, было допускаемо в виде исключения как зрители в какие-нибудь торжественные дни или во время царских приездов, но не смешивалось с дворянством: стой себе за колоннами да смотри издали...". [8]

Танцевальная культура России в XIX веке стояла на большой высоте. Петербург и Москва постепенно становились значительными "хореографическими центрами" Европы.

В проведении балов ощущалось различие между Москвой и Петербургом: новая столица являлась законодательницей бальной моды; московские же балы отличала простота нравов.

Часто на московских балах этой поры можно было наблюдать любопытное явление – в перерыве между салонными танцами, а иногда и в процессе их, появлялись шуты, поющие непристойные куплеты и пристающие к танцующим. Шуты доставляли явное удовольствие москвичам, которые считали их местной достопримечательностью: у приезжих из других городов они вызывали лишь недоумение, заставляя вспоминать петровские ассамблеи.

Русские помещики-магнаты, владельцы сотен тысяч крепостных душ в различных губерниях, в устройстве балов и праздников не желали отставать от царского двора. Для этих увеселений они сооружали специальные здания и фонтаны, выписывали самых дорогих музыкантов, певцов, танцоров.

На балах, проходивших в военных частях, правила этикета сводились к минимуму, зачастую к пошлости, безвкусию и неестественности прибавлялось открытое хамство и пьянство. В повести "Поединок" танцевальный вечер в Офицерском собрании лишь отдалённо напоминает блестящие залы, отделанные золотом и мрамором, превращаются здесь в грязную комнату с голыми стенами, оклеенную белыми обоями, дорогие портьеры – в тюлевые занавески, аромат от изысканных блюд – в горелый запах масла, смех в неприличное ржание. Здесь в бильярд играют на пиво, приглашают на "кадриленцию", по ногам тянет холодом из сеней. Весь лоск собрания является под-

дельным: "...полковые дамы по годам носят одно и то же "шикарное" платье, делая жалкие попытки обновлять его к особенно пышным вечерам, и перчатки чистят бензином", они употребляют "жирные белила и румяна, но неумело и грубо до наивности", отчего их лица принимают "зловещий синеватый оттенок". Главному герою кажется претенциозным и смешным их общее пристрастие к разным эгреткам, шарфикам, огромным поддельным камням, к перьям и обилию лент: в этом сказалась какая-то тряпичная, безвкусная, домашнего изделия роскошь.

Таким образом, различные собрания, общества и клубы не только объединяли людей по различным признакам, но одновременно с этим противопоставляли их друг другу по тем же признакам.

В XVIII – начале XX в. социальная жизнь дворянина распределялась между службой и домом. На балах общение проходило в танцевальной зале, за ужином и во время игры, которая была неизменным спутником танцевального вечера.

Становление бальной культуры повлияло и на то, что в русском языке из французского появились такие слова, как бонтон (от bon ton – хороший тон), моветон (от mauvais ton – дурной тон, невоспитанность), авантажный (от avantage – производящий благоприятное впечатление), бонвиван (от bon vivant – человек живущий в своё удовольствие).

К середине XIX в. получили распространение многочисленные руководства по поведению на балах, танцевальных вечерах и маскарадах. В них подробно излагались правила светского этикета. На бал приглашали заранее, хозяева рассылали специально приготовленные пригласительные карточки. Появление на балу было расписано во всех деталях.

Приглашая даму на танец, кавалер ей делал поклон и произносил одну из подобных фраз: "Позвольте, сударыня, иметь честь пригласить вас на кадрили, "Не откажите мне в удовольствии танцевать с вами этот вальс" и т. д. Строгий этикет запрещал кавалеру обнимать девушку во время танца. После танца кавалер благодарил свою даму лёгким поклоном или пожатием руки и отводил её на место.

Танцевать более трёх раз с тем же партнёром в течении одного вечера считалось моветоном. Дамам представлялась ещё и отличная возможность для получения информации, здесь завязывались

знакомства и нередко решались вопросы карьеры, формировалось общественное мнение.

Начиная с Петровской эпохи, во всех государственных и частных высших и средних учебных заведениях, военных школах, иностранных пансионах танец был обязательным предметом. Его изучали в Царскосельском лицее и в скромных ремесленных и коммерческих училищах. В России не только прекрасно знали все новейшие и старинные бальные танцы, но и умели их исполнять в благородной манере.

Известный танцовщик и балетмейстер А.П.Глушковский вспоминал, что в начале 1800-х годов в Петербурге были превосходные учителя бальных танцев: Пик, Юар, а впоследствии Огюст Пуаро, Дидло, Колосова, Новицкая, Стуколкин, Санковская и другие.

Москва славилась великим Йогелем и г. Мунаретти. В начале XIX в. методика обучения бальным танцам отличалась строгостью и системностью. Во время занятий танцами молодые дворяне приобретали грацию и "царственную" осанку на всю жизнь. Однако не все родители могли платить за длительное обучение танцам и поэтому просили преподавателей начинать непосредственно с мазурки, польки, вальса.

Многие из преподавателей стремились обобщить и зафиксировать свой педагогический опыт, описать танцевальные схемы и движения, создать учебники и самоучители. В XIX столетии вышло немало пособий и книг по бальному танцу, принадлежащих перу русских авторов. Причём систематизацией массовых танцев занимаются не только столичные педагоги. Л.Петровский – учитель танцев при Слободской украинской гимназии в Харькове – издаёт в 1825 году книгу "Правила для благородных общественных танцев". Эта книга, как и позднее вышедшие учебники Л.Стуколкина и Н.Гавликовского, представляет известную ценность и в настоящее время.

В 1818 г. в Москве на Рождественской улице в доме № 54 был танцевальный класс танцора императорских театров г.Мунаретти, куда ежедневно съезжались ученики разных национальностей, сословий, возраста. Чаще всего за подобной услугой обращались женихи и невесты, боявшиеся ударить лицом в грязь на свадьбе.

Одним из лучших учителей танцев в начале XIX в. считался Пётр Йогель, он же устраивал и самые популярные детские балы в Москве. Описание детского бала у Йогеля мы находим в "Воине и мире" Л.М.Толстого: "У Йогеля были самые весёлые балы в Моск-

ве...Особенного на этих балах было то, что не было хозяина или хозяйки: был, как пух, летающий, добродушный Йогель, который принимал билетики за уроки от всех своих гостей...". [6]

Самый известный бал в русской литературе – первый бал Наташи Ростовской состоявшийся 31 декабря 1810 г. в Петербурге. Основные качества, которыми должна обладать девушка при первом выходе в свет, были естественность, простота и непринуждённость – именно они ценились больше всего. На бал дамы брали с собой небольшие книжечки, чтобы записывать последовательность танцев, ближе к концу века эти книжечки стали выдавать на балах.

Обязательным атрибутом был веер. Его можно было оставить в бальной зале на своём месте, можно было во время танца держать в левой руке (которая лежит на плече партнёра). Мелочи складывали в сумочку (радикюль), которую также оставляли на своём месте. Веер имел свой язык:

- веер развёрнут, дама отмахивается – "Я замужем";
- веер закрывается – "вы мне безразличны";
- открывается один лепесток – "будьте довольны моей дружбой";
- веер полностью раскрыт – "ты мой кумир".

Поклоны и реверансы были французскими. Во время официального реверанса руки складывались ладонь в ладонь – это придавало фигуре своеобразную осанку. У дам юбка постепенно суживалась, и платье, лишённое оборок, подчёркивало стройность женской фигуры.

Дамы могли выбирать любой цвет платья (если он не был оговорен особо – например, 24 ноября 1888 г. в Санкт-Петербурге проводился изумрудный бал, на котором все присутствующие были одеты в соответствующий цвет), для девушек платья шились белого цвета или пастельных тонов. К платью подбирались перчатки в тон платья или белые (надевать кольца поверх перчаток считалось безвкусным). Дамы могли себя украсить головным убором, например, беретом. В любом случае шея должна была быть открыта. Украшения дам могли быть любыми, главное, чтобы были подобраны со вкусом. Девушкам следовало появляться на бал с минимальным количеством украшений, – подвеска на шее, скромный браслетик.

Балы в 19 в. были излюбленным развлечением публики – как великосветской, так и мещанской, и даже крестьянской. Открывались танцевальные вечера и придворные балы полонезом. Основу полонеза составляет ритмический, плавный и мягкий не изменяющийся

шаг, который сопровождался мягким приседанием на третью четверть каждого такта. В танец также входили реверансы и поклоны. Этот танец требует строгости осанки, горделивости и собранности. Полонез XVIII в., как подметил Лист, "вовсе не был банальной и бессмысленной прогулкой; он был дефилированием, во время которого всё общество, так сказать, приосанивалось, наслаждалось своим лицезрением, видя себя таким прекрасным, таким знатным, таким пышным, таким учтивым. Полонез был настоящей выставкой блеска, славы, значения". В придворных кругах полонез исполнялся строго по рангам. Начавшись в парадном зале, полонез мог продолжаться в саду. Иногда первая пара уводила колонну в глубь сада или в отдалённые комнаты, куда не доносились звуки музыки. Здесь движения были более оживлёнными. По возвращении в зал, откуда начиналось шествие, танец снова обретал свой торжественно-церемониальный характер. Роль полонеза состояла не только в представлении гостей друг другу, но и в создании определённой атмосферы: польский помогал настроиться на танцевальный вечер, который требовал большого хореографического мастерства. Кроме того, большое преимущество полонеза заключалось в том, что его могли танцевать пожилые дамы и кавалеры, для которых участие в других танцах не представлялось возможным. Многие выдающиеся композиторы обращались в своём творчестве к полонезу. Бессмертным стали полонезы Шопена и Огинского. Однако самым любимым, как на придворных, так и на частных балах, был польский из оперы М.И.Глинки " Жизнь за царя". Без него не обходилось практически ни одно танцевальное собрание. Балы давали все – соразмерно со своими средствами и возможностями. Бал был дорогим удовольствием для принимающей стороны. В середине бала был обед, на который каждый кавалер провожал даму. Если кавалер приехал на бал без дамы, хозяйка бала могла попросить его проводить на бал даму (приехавшую с четой родственников и не сопровождавшуюся поэтому кавалером). Когда пара садилась за стол, они снимали перчатки и покрывали колени салфеткой. Перед тем, как встать из-за стола, перчатки одевали вновь, салфетки оставляли на спинках стульев. Далее вновь продолжались танцы.

На всех этих балах танцевали венгерку, краковяк, па-де-шаль, падекатр, кадрили, мазурку, котильон и вальс.

Однообразный и безумный,
Как вихорь жизни молодой,

Кружится вальса вихорь шумный;
Чета мелькает за четой...

А. С. Пушкин. Евгений Онегин.

Вторым танцем на балу традиционно исполнялся вальс. Часто он был непосредственным продолжением полонеза и тогда не требовал вторичного приглашения. Название танца происходит от немецкого глагола "walzen" – "кружить, вращать". Неоднократно предпринимались попытки разгадать "тайну" этого танца, постичь его магию. Вальс словно затронул основы бытия: вращение пар вокруг своей оси с одновременным движением по кругу – по "орбите" танцевального зала – похоже на движение Земли вокруг Солнца. Однако следует заметить, что одновременно с невероятным успехом вальс приобрёл и ревностных противников. Главной причиной нападков на вальс служил тот факт, что он рушил основы эстетики салонного танца прошлых веков. Вальс был самым эротичным танцем своего времени. Кавалер и дама образовывали пару анфас, лицом друг к другу, при этом кавалер поддерживал даму за талию, что считалось крайне неприличным.

Авторы литературных произведений заставляли героинь терять голову во время вальса: "Громадный офицер в эполетах... точно изпод земли вырос и пригласил на вальс, и она отлетела от мужа, и ей уж казалось, будто она плыла на парусной лодке, в сильную бурю, а муж остался далеко на берегу..." (А.П.Чехов. Анна на шее). [9] Вальс "дурманил" не только впечатлительных дам, но и их более стойких кавалеров: "Разыгралось вольное воображение юноши, когда в позволительных объятиях держал он соблазнительный стан графини, когда так близко от его взоров трепетала ускоренным дыханием весенняя грудь её. Ах! Зачем выдуман вальс, зачем случается нам кружиться с красавицей, которой должны мы любоваться бескорыстно?" (Н.Ф.Павлов. Московский бал). [12]

Вальс был настолько "опьяняющим" танцем, что выйти из него разрешалось до окончания музыки. Когда дама хотела прекратить вальс, она предупреждала об этом кавалера, сказав "Merci", сопровождаемое лёгким поклоном головы. После этого кавалер должен был движением вальса проводить даму к её месту и поблагодарить поклоном.

В XIX веке существовало несколько разновидностей вальса, но наиболее распространёнными были немецкий вальс в три и французский

в два па. Немецкий отличался спокойным темпом, французский – живостью исполнения. В конце XIX века танцевали также вальс-галоп, вальс-миньон. Вальс был самым романтическим, интимным танцем, а близость танцующих располагала к нежным объяснениям. Вальс превращается в танец любви. Неслучайно он был выбран Л.Н.Толстым в качестве первого танца Наташи Ростовой.

Весь XIX век прошёл под знаком вальса: грациозный, летящий, романтический, страстный, он превратился в один из символов своего времени. Вальс был одним из немногих танцев, которые имели успех во всех слоях общества. Ни один бальный танец не выдержал столь долгого испытания временем, как вальс: ему удалось пережить всех своих конкурентов и продолжить шествие по бальным залам всего мира в XX веке.

Танцевали непрерывно полонезы,
вальсы и какие-то контрдансы,
именуемые на русско-французском
наречии кадрилию.

А. де Кюстин. Николаевская Россия.

В начале XIX века кадрили французская кадрили была одним из самых распространённых танцев на балу – за один вечер её танцевали несколько раз. Она являлась символом хорошего общества, обоюдной предупредительности дам и кавалеров. Немного чопорная и строгая, она напоминала менюэт прошлых веков. Французская кадрили считалась "серьёзным", этикетным танцем. Началу танца предшествовал ритурнель (8–16 тактов), под звуки которого участвующие в кадрили дамы и кавалеры выстраивались в каре по четыре или восемь пар, которые назывались визави и контрвизави. "...Танцую последнюю кадрили с одним из скучных юношей, которому нельзя было отказать, ей случилось быть vis-a- vis с Вронским и Анной" (Л.Н.Толстой. Анна Каренина). [13]

К середине XIX века перетерпела много изменений: упростились переходы, финал превратился в галоп, даже названия фигур были заменены порядковыми номерами. Одним из проявлений эволюции кадрили стало изобретение знаменитой кадрили-монстр: "...Перед третьей кадрилию он оживился и, пролетая по зале, точно на коньках по льду, быстрыми, скользящими шагами, особенно громко выкрикнул:

– Кадрили-монстр! Кавалеры, приглашайте дам!

...И тем и другим приходилось танцевать по очереди, и потому каждую фигуру играли по два раза" (А.И.Куприн. Поединок). [7] Кадриль-монстр напоминала котильон, соединяя в себе фигуры разных танцев. Первая фигура кадрили была заменена полькой-мазуркой, вторая – вальсом, третья – полькой, четвёртая – венгеркой, пятая – немецкими вальсом а шестая – галопом. Распорядитель старался всячески разнообразить кадриль, превратить её в игру. Например, он устраивал так, чтобы на вальс дамы приглашали кавалеров, перед другими танцами раздавал дамам и кавалерам разноцветные ленты и цветы, чтобы каждый кавалер отыскал даму с таким же, как у него, цветком или лентой и танцевал с ней.

К концу XIX века французская кадриль изменилась ещё больше. Теперь каждая пара танцевала отдельно: дама напротив своего кавалера. Количество пар не ограничивалось. Теперь танец часто исполняли на небольших вечерах в танцклассах, привнося в него "кабацкий" колорит. Популярность французской кадрили таяла, а эволюция подходила к завершению.

Кульминацией бала является мазурка. Она появилась в Мазовии и оттуда распространилась по всей Польше, а на рубеже XIX–XX веков завоевала популярность в бальных залах и других стран Европы. Ведущая роль в ней принадлежала кавалеру, именно от него зависело успешное исполнение танца: он выбирал фигуры, движения, переходы. Дама подчиняясь рисунку танца, предложенному кавалером, выполняла свою партию – *pas sougi* (лёгкий бег).

В исполнении мазурки различалось несколько стилей. Первый, "бравурный", очень характерный для провинциальных балов, восходил к народному польскому танцу и отличался размашистым, свободным исполнением. Этот стиль мазурки назывался краковским, и для него были характерны "голубцы" – сильные и жёсткие удары каблуков.

Такой стиль исполнения описывал Н.В.Гоголь в "Мёртвых душах": "А уж там в стороне четыре пары откалывали мазурку; каблуки ломали пол, и армейский штабс-капитан работал и душою и телом, и руками и ногами, отвёртывая такие па, какие и во сне никому не случалось отвёртывать." [5] Мужские па "бравурной" мазурки имитировали движения скачущего всадника: "голубцы" – прищпоривание резвого коня, резкие взмахи рукой над головой – натягивание поводьев. Во время танца мужчины опускались на одно колено

перед дамой, словно желая помочь ей сойти с коня. Благодаря своим движениям мазурка превращалась в танец лихих наездников и их нежных дам. Мужчины красовались перед своими дамами, и завоёвывали их. "Бравурному" исполнению противопоставлялась более спокойная и плавная салонная мазурка. Именно поэтому многие высказывали своё ироническое, а порой и критическое отношение к салонному стилю. А Ю.М.Лотман отмечает: "существовало и другое противопоставление. Старая "французская" манера исполнения требовала от кавалера лёгкости прыжков. Когда мазурка утвердилась в бальных залах страны, стали появляться самоучители и руководства. Всё новые и новые варианты и формы мазурки придумывали танцмейстеры: вальс-мазурка и кадрили-мазурка. В 1891 году вышла книга В.Ф.Янковского "Сто фигур мазурки". Фигура "Заздравная" исполнялась с бокалом шампанского в руке. Мазурку старались разнообразить распорядители бала, привнося изобретательность и виртуозность. Мазурочный разговор помогал партнёрам сблизиться пофлиртовать, проявить симпатию друг к другу: "Бал кипел. Наконец наступил час тяжёлого экзамена в любезности, который не многими выдержан, а ежедневно повторяется и, первенствуя между танцами, служит новым убеждением, что в наш век хлопочут не о любезности. Зашумели стулья, раздались заунывные звуки мазурки, бесконечной мазурки, где успеешь познакомиться, влюбиться и надоест, где сперва торопишься, как к невесте, а после уходишь от неё, как от жены" (Н.Ф.Павлов. Московский бал). [12]

После мазурки кавалер вёл даму на ужин, где можно было пообщаться, пофлиртовать и даже признаться в любви. Ужинали все в боковых гостиных, за небольшими столиками. За небольшими столиками собирались своей компанией. Кроме того, на балах всегда был открыт буфет с разными яствами, шампанским и прочими горячительными и прохладительными напитками.

С мазуркой и вальсом в 50-х годах стала соперничать полька – живой массовый танец.

Родиной польки является Богемия. Основное движение танца состоит из полушагов, соединённых приставкой. Очень скоро полька стала любимым танцем венгров, сербов, словаков. В Россию полька попала в 1840 году. Противники польки называли танец вульгарным, так как во время его исполнения кавалеры и дамы клали руки на

бёдра друг другу, что считалось неприличным. Первоначально она состояла из целого ряда фигур, часть которых впоследствии исчезла бесследно. Особенно любила исполнять польку молодёжь. На гимнастических и студенческих балах она была одним из самых любимых танцев. Полька входила в программу всех балов и празднеств. К концу века, как это часто происходило с салонными танцами, фигуры польки стали упрощаться, начали появляться новые варианты этого танца – таких как полька-галоп и полька-мазурка – и прочно обосновалась в финальном танце-игре котильоне.

Закрутив седые баки,
Надушен и умилён,
Сам хозяин в чёрном фраке
Открывает котильон.

А. Белый. Маскарад

Кульминацией бала был котильон, который представлял собой игру в танцы: в него входили фигуры вальса, мазурки, польки. Ударами в ладоши распорядитель давал сигнал оркестру и назначал порядок фигур. От находчивости, вкуса и мастерства распорядителя зависел успех котильона. "Приятно было в котильоне идти в первой паре, придумывать фигуры, видеть, как твоей команде подчиняются все танцующие" (В.В.Версаев. В юные годы). [10] Количество фигур этого танца не поддавалось счёту, например некоторые из них: "лишний кавалер", "лотерея", "зигзаги", "платок" и другие. Были фигуры с различными предметами: веерами, цветами, шляпами, платками и т. д. Котильонные побрякушки лежали в углу залы, и в финале вечера разбирались танцующими. При помощи масок танцующие "превращались" в зверей и играли в "Зоологический сад"; перекидывались искусственными снежками; имитировали поездку на тройке и т. д. Представители царской фамилии и другие важные особы обычно покидали бал сразу после ужина – котильонная суета не соответствовала их положению.

В 30-е годы XIX столетия популярным танцем в России был экосез. Схема танца – колонны и круги. Также на балах танцевали падеграс, миньон и другие.

В обязанности кавалера входило, чтобы у дам было всё, что они пожелают. При этом кавалер должен развлекать даму и вести с ней светскую беседу. После ужина танцевали котильон. К нему выносили большие короба с цветами. Кавалеры разбирали букеты и

подносили их своим дамам. После всего этого дирижёр бала и его помощники выносили на шпаге множество разноцветных лент (перевязей), а также узкие и короткие ленты с бубенчиками, которые мужчины привязывали дамам к рукам, начиная от кисти рук до локтей.

Бал окрылял и вдохновлял. Для провинциальных дам он был "глотком свежего воздуха", настоящим событием, которое на время нарушало однообразное течение жизни уездного города. В рассказе А.П.Чехова "Мужики" находим описание танцевального вечера в "уездном городишке К. по случаю остановки кавалерийского полка: "В девятом часу вечера на улице перед клубом гремел военный оркестр, а в самом клубе гг. офицеры танцевали с дамами. Дамы чувствовали себя на крыльях. Упоенные танцами, музыкой и звоном шпор, они всей душой отдались мимолётному знакомству и совсем забыли про своих штатских. Их отцы и мужья, отошедшие на самый задний план, толпились в передней около тощего буфета. Все эти казначеи, секретари и надзиратели, испитые, геморроидальные и мешковатые, отлично сознавали свою убогость и не входили в залу, а только издали поглядывали, как их жёны и дочери танцевали с ловкими и стройными поручиками".[14]

Мы коснулись некоторых моментов, истории возникновения и развития бальной хореографии в России. В продолжении столетия появляется много новых танцев, балетмейстеров, танцевальных школ и классов, издаются учебники, устраиваются музыкальные вечера и шикарные балы. Высокий уровень развития балетного театра повлиял на стиль бальной хореографии. Артисты балета не только учат правильно исполнять тот или иной танец, но и развивают в своих учениках тонкость вкуса, изящество, грациозность. Вот почему многие танцы, созданные за рубежом, обрели в России вторую родину. В нашем современном обществе балы пользуются большой популярностью, и знать историю развития нам необходимо. И вот поэтому вместе с героями Пушкина, Лермонтова, Куприна, Гоголя, Толстого и других мы побывали на балах XVIII–XX ст.

Литература

1. Захарова О. Ю. Русский бал XVIII-XX в. Танцы, костюмы, символика. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2010. – 448 с.

2. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец: Учеб. пособие. – М.: Искусство, 1987. – 382 с.
3. Худеков С. Н. История танцев. В 3-х тт. СПб.: тип Петерб. газ, 1918.
4. Воронина И. А. Историко-бытовой танец. Искусство. 1980.
5. Гоголь Н. В. Мёртвые души. Собр. соч. в 6 тт., Т. 5. М.: Худож. лит., 1949. – с. 428.
6. Толстой Л. Н. Война и мир. Собрание сочинений в 8 томах т. 3,4. М.: "Лексика", 1996.
7. Куприн А. И. Поединок. – М.: Олимп: АСТ, 1997. – 896 с.
8. Благово Д.Д. Рассказы бабушки... СПб, 1885.
9. Чехов А. П. Анна на шее. Собр. соч. в 12 тт., М.: Худ. лит., 1956.-с.12.
10. Версаев в. В. В юные годы. М.: Недра., 1927.-с.218.
11. Алянский Ю.Л. Увеселительные заведения старого Петербурга. СПб.: АОЗТ "ПФ", 1996.-268 с.
12. Павлов Н. Ф. Московский бал // Телескоп, 1832, М.: Тип. Н. Степанова.
13. Толстой Л.Н. Собр. соч. В 20тт. – М. : Худ. лит., 1965.
14. Чехов А. П. Собр. соч. и писем в 30 тт. Т.9 М., "Наука", 1985.

УДК 008(477.51) [783]

"ФИЛОСОФСКОЕ ПРОБУЖДЕНИЕ" В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.

Дорохина Л.А.

В статье рассматривается влияние процессов религиозно-философского возрождения на пути развития художественной культуры конца XIX – начала XX столетия.

Интеллектуальная практика первых десятилетий XX века – сложное, многоуровневое явление, где так важна роль процессов

обновления в философии, богословии, истории и в других гуманитарных науках.

Диапазон художественного развития в Российской империи (включая Украину) в первые десятилетия XX века обусловлен чрезвычайной насыщенностью поистине эпохальными событиями. Революционные ситуации, накаленность социального противостояния в Европе, первая мировая война – все это не могло не оказать самого серьезного влияния как на деятелей литературы и искусства той поры, так и на тех, к кому были адресованы их творения. Идея страстного, заинтересованного отношения к действительности приуща основным направлениям всей духовной жизни того времени.

Одновременно с мощным развитием многих новаторских течений в общественной жизни России началось активное, разгоравшееся с годами, религиозно-философское движение. Учеными-философами, православными мыслителями прошлого и настоящего, музыкальными исследователями современности этот период характеризуется как время религиозно-философского и культурного "ренессанса" [1, с. 149; 7, с. 162]. У истоков его стоял Владимир Соловьев – богослов, философ, критик, поэт и публицист. Под его влиянием сформировались взгляды целого поколения русской интеллигенции. В это время выдвинулся, с одной стороны, ряд выдающихся религиозных мыслителей, ярких богословских индивидуальностей (о.В. Зеньковский, прот. С.Булгаков, прот. Г.Флоровский¹), а с другой – плеяда знаменитых философов, работавших в рамках религиозной проблематики (прот. С.Булгаков, Н.Бердяев, Д.Мережковский, о. П.Флоренский и другие).

Примечательной особенностью первого десятилетия минувшего века была организация религиозно-философских обществ. Так, наиболее известны религиозно-философские собрания представителей светской культуры и деятелей церкви в Петербурге (1901–1903), проводившиеся по инициативе группы писателей во главе с Д.Мережковским, под председательством ректора Санкт-Петербургской Духовной Академии епископа Сергия. В 1906–1907 гг. религиозно-философские общества были созданы в Москве и Киеве и, как отмечает Н.Бердяев, "были довольно популярны, публичные доклады и

¹о. Г. Флоровский уроженец Украины, родился в Одессе, образование получил в Новороссийском университете на историко-филологическом факультете.

диспуты посещались хорошо, культурная элита охотно ходила на собрания, это были умственные и духовные центры... тут действовали люди самого высокого уровня умственной культуры, какой только знала Россия" [1, с. 159]. Кроме того, во многих городах империи проводились публичные богословские чтения под руководством лиц высокого духовного звания. По свидетельству известного богослова о. В. Зеньковского, эти собрания были первым проявлением нового духовного сдвига, происходившего у православных мыслителей того времени [4, с. 31].

Начало XX века – время возврата к вере. В этой связи С. Булгаков отмечает такое явление, как "возвращение интеллигенции в Церковь" [9, с. 4]. В свою очередь, автор фундаментального труда "Пути русского богословия" Г. Флоровский констатирует: "Религиозная потребность вновь пробуждалась в русском обществе, ... вспыхивала жажда веры, рождалась потребность в "духовной жизни", потребность строить душу" [11, с. 452]. Отечественных православных мыслителей того времени воодушевляла идея о "высшем призвании Церкви в отношении служения миру в разных формах". Причем "у отдельных мыслителей эта мысль получает разное выражение при неизменности общей проблематики" [2, с. 219]. Однако объединяющим их является призыв к творчеству, к вдохновению, к преображению жизни. "Человек должен из состояния религиозно-пассивного и рецептивного перейти в состояние религиозно-активное и творческое" – это и есть "новое, небывалое еще религиозное сознание... Бог ждет от человека откровения творчества"... и цель жизни – "не спасение, а творческое восхождение", – цитирует Н. Бердяева В. Зеньковский [4, с. 74].

Религиозно-философское возрождение – это и "возвращение к отеческим истокам и основаниям, к религиозным корням". "Люди нового религиозного сознания... хотят связать свою религию со смыслом всемирной истории, хотят религиозно освятить всемирную культуру". Давая всесторонний, социально-психологический анализ духовной жизни того времени, Н. Бердяев констатирует, что это была "эпоха пробуждения... самостоятельной философской мысли, расцвета поэзии и обострения эстетической чувствительности, религиозного беспокойства и искания, интереса к мистике и оккультизму..., это было время нового эстетического сознания и новых течений в литературе и искусстве" [1, с. 140]. Характеризуя это

время, В.Скуратовский пишет: "Скажите "серебряный век" – и мы сейчас же вспомним блестящую плеяду русских поэтов, романистов, художников, композиторов, зодчих, людей театра, философов... ученых-гуманитариев, религиозных деятелей, организаторов художественной жизни... – то есть самых активных и весьма компетентных потребителей создаваемой тогда культуры. Под крышей этого образа в национально-культурной памяти немедленно собирается маленькая, но бесконечно занимательная, чрезвычайно талантливая человеческая вселенная, множество текстов, идейных течений, коллизий и прочего" [10, с. 259].

Беспримерная в истории культуры духовная и интеллектуальная атмосфера характеризует этот период. Показательна, к примеру, широта культурного кругозора Вячеслава Иванова, Дмитрия Мережковского, отца Павла Флоренского. Известно, что эти люди – яркие представители своего времени – "едва ли не полностью усвоили весь состав культурного богатства, накопленного человечеством". Так, В. Иванов писал стихи на нескольких языках, был одним из самых глубоких в XX столетии знатоком античности, а уже в эмиграции, в Италии – наиболее выдающимся знатоком итальянской литературы. Д. Мережковский в своей трилогии "Христос и Антихрист" создает уникальный философско-литературный пейзаж всей мировой истории. Отец П. Флоренский "поставил самый высокий в истории человечества интеллектуальный рекорд – по многознанию, по плодотворнейшей работе в десятках самых разных наук и областей. От богословия, математики и искусствознания до материаловедения" [10, с. 263].

Кроме того, многими эти годы воспринимались как исторический рубеж, разграничивающий две большие эпохи в развитии искусства: "В начале века происходила смена не просто отдельных тенденций и направлений, но культурно-исторических эпох" [7, с. 83].

Конец XIX – начало XX столетия отмечены необычайно ярким и стремительным подъемом, охватившим все области художественной жизни. Нельзя не упомянуть и о том, что яркую страницу в эпохе "серебряного века" представляла русская поэзия. С именами Вяч. Иванова, А.Блока, А.Белого, З.Гиппиус, В.Брюсова связан новый период в ее развитии. "Наступает настоящий расцвет русского романтизма, точнее говоря – неоромантизма. Самым типичным проявлением этого неоромантизма был символизм, яркий и смелый,

часто затейливый и манерный, порой капризный и прихотливый, - но всегда устремленный к "таинственным далям", к тому, что глубже рассудочных и рациональных построений" [4, с. 51]. Н. Лосский акцентирует внимание на том, что поэты-символиты не только создавали художественные ценности, но и выражали в них свои религиозные и философские идеи [8, с. 223].

Художественные принципы и философские взгляды А. Блока, А.Белого, Д.Мережковского, Н.Минского во многом предопределили новое отношение к музыкальному искусству. Современный исследователь О.Журавлева отмечает, что символисты возвели музыку в ранг философской категории, связанной с понятием универсального бытия, гармонического начала в природе, жизни и духе [3, с. 95]. Причем, музыкой были "заряжены" практически все виды и жанры искусства начала XX столетия. Об этом свидетельствуют сами названия произведений поэтов и художников: "Симфония" и "Соната" В.Брюсова, поэтические "Симфонии" А. Белого, "Импровизации" и "Скерцо" В. Кандинского, "Сонаты" и "Фуга" М.Чюрлёниса.

Идеи национального возрождения, мысли о судьбах Родины, живой интерес к её национальному прошлому объединяли представителей различных областей художественной культуры. Отечественное искусство начала XX века широко разрабатывало проблему национального: в аспектах социально-историческом и историко-бытовом, философском (этико-религиозном, мифологическом), народно-эпическом. Как отмечают современные исследователи, знаменательным был прилив того особого интереса, той особой притягательной силы, которые вызывали у поэтов, музыкантов, живописцев памятники отечественной художественной старины [6, с. 7]. Древнерусская иконопись, архитектура, прикладное искусство становятся не только предметом широкого интереса, но и изучения, пропаганды. Яркое проявление интереса к национальному прошлому находит отражение в творчестве таких выдающихся мастеров, как А.Васнецов, М.Врубель, М.Нестеров. Работая над росписью храмов, художники сочетали традиции древней русской иконописи с новыми живописными средствами. Следует заметить, что в начале XX века в творчестве М. Нестерова получает развитие идея соборности – в 1901–1905 годах художник работает над циклом "Святая Русь". Известно также, что среди последних работ автора были портреты

философов о. П. Флоренского и С.Булгакова (1917), продолжавшие, как очевидно, считал сам М.Нестеров, образы русской духовности. "Искусство перестает быть нейтральным", – констатирует Г.Флоровский [11, с. 487].

Идеи нового религиозного сознания нашли яркое воплощение в музыкальном искусстве и, в частности, в духовной музыке.

Как уже отмечалось, одним из направлений религиозно-философского и культурного возрождения было "требование возврата к древним истокам", причем "вкус к "позапрошлому", антикварному не в меньшей степени характеризовал искусство... конца XIX – начала XX века, нежели поиски нового, неизведанного" [7, с. 77]. Интерес к отечественной истории, к древним пластам национального искусства, нашел своё яркое проявление в духовно-музыкальном творчестве композиторов "Московской школы". С.Смоленский, А.Кастальский, П.Чесноков, А.Гречанинов и др. представляли новое направление православной духовной музыки, новую научно-художественную школу. По своему направлению и особенностям хоровой композиторской техники Московская школа коренным образом отличалась от традиционного предшествующего направления – Петербургской школы. Известно, что авторы новых композиций стремились освободить духовную музыку от подражания итальянским и немецким образцам, путем практической реализации в жизнь научных разработок русского литургического музыковедения. По мнению А.Кандинского, "представители этого художественного направления стремились обновить хоровой жанр традициями прошлого – посредством усиления в этой области роли фольклорного начала" [6, с. 8].

В центре внимания композиторов Московской школы была разработка мелодического наследия знаменного распева, обращение к древнерусским пластам песенного творчества. Создание национального хорового стиля, в котором бы "органически сочетались живые черты народности с глубокой стариной", авторы новых сочинений осуществляли на основе "соединения законов древнерусского пения с современными музыкально-теоретическими знаниями". Духовные произведения национального направления отличает масштабность форм, богатство средств выражения, особая широта и свобода голосоведения, разнообразие вокальной "оркестровки" и, вместе с тем, профессиональная сложность исполнения. В последней трети

XIX и первых десятилетиях XX столетия русскими композиторами были созданы величайшие полотна духовных сочинений, среди них "Литургия св. Иоанна Златоуста" (1878), "Всенощное бдение" (1885), Девять духовных сочинений (1885) П. Чайковского; Два духовных хора (1898), "Литургия Иоанна Златоуста", "Всенощное бдение" (1903) А. Гречанинова; "Стих о церковном русском пении" (1911), "Братское поминовение" А. Кастальского. Свое особое место в этом ряду занимают произведения С. Рахманинова [3, с. 95].

Итак, новая волна общественного подъема в начале XX столетия охватила все области культурной жизни. Еще раз подчеркнем, что именно в это время отчетливо выражена тенденция повышенного интереса к сфере духовного. Причем показательно, что рамки понятия "духовность" раздвигаются в значительной мере: к области духовного возрождения относятся не только проявления религиозности, но и особый интерес к своему прошлому – например, фольклорному.

Литература

1. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 445 с.
2. Булгаков С. Н. Православие. Очерки учения православной церкви / С. Н. Булгаков. – К. : Лыбидь, 1991. – 234 с.
3. Журавлева О. Философские тенденции "любомудрия" и их влияние на духовные сочинения С. Рахманинова / О. Журавлева. // Музыкальное искусство и религия : Материалы конференции. – РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 92–104.
4. Зеньковский В. В. История русской философии / В. В. Зеньковский. – Т. 2.– Ч. 2. – Л. : "Эго", 1991. – 267 с.
5. История русской музыки : В 10-ти т. – М. : Музыка, 1994. – Т. 9 : Конец XIX – начало XX века / Ю. В. Келдыш, М. П. Рахманова, Л. З. Корабельникова, А. М. Соколова. – 452 с.
6. Кандинский А. "Всенощное бдение" Рахманинова и русская музыка рубежа веков / А. Кандинский. – Советская музыка. – 1991. – № 5. – С. 4–9.
7. Левая Т. Русская музыка начала XX века в художественном контексте эпохи: исслед / Т. Левая. – М.: Музыка, 1991. – 165 с.
8. Лосский Н. История русской философии / Н. Лосский. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.

9. Русская православная церковь 988-1988. Очерки истории 1917–1988 гг. – Вып. 2., изд-е Московской Патриархии, 1988.

10. Скуратівський В. Л. Історія і культура: Зб. ст. / В. Л. Скуратівський. – К. : Українсько-американське бюро захисту прав людини, 1996. – 298 с.

11. Флоровский Г. Пути русского богословия / Г. Флоровский. – Париж, 1937. – 600 с.

НАШІ АВТОРИ

Бebes М.В., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Гусейнова Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки, декан факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохін В.Г., заслужений артист України, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохіна Л.О., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорошенко Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент та завідувач кафедри естетичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Долматова М.П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дручик Д.М., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Жежеря Т.О., викладач вищої категорії Бериславської ДМШ.

Кавуник О.А., кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кафтанова С.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коваль О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крицький В.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коробка В.І старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крутько Н.В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кузьменко С.Г., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ляшенко Т.В., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Максименко В.І., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Могильна Я.В., аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Музика А.В., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Назарова І.Н., студентка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павленко О.М., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О.М., аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Полянська Н.О., учитель музики Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.

Раструба Т.В., аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ревенчук В.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовський О.Я., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська І.О., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Слишко С.А., концертмейстер кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сірякова Г.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Спілюті О.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сергієнко О.А., магістрантка факультету культури і мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ситайло С.А., викладач вищої категорії Бахмацької районної школи мистецтв.

Хоменко А.Б., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Хоменко З.В., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шклярєнко А.А., старший лаборант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Щербініна О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ярешко В.І., старший викладач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВИТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 7

Технічний редактор – Сливко В. П.

Верстка, макетування – Косяк В. М.

Книжка друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman	Обл.-вид. арк. 16,39	Тираж 44 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 17,72	



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72

E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.