

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Навчально-науковий інститут мистецтв
імені Олександра Ростовського

*У мистецько-педагогічні читання
пам'яті професора О. Я. Ростовського
«Мистецька освіта України: здобутки та виклики XXI століття»*

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 5

Ніжин

2021

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 13 від 03.06.2021 р.

Рецензенти:

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

Гусейнова Л. В. – доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат педагогічних наук

Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. Вип. 5. 271 с.

Збірник склали науково-методичні статті та матеріали V мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: здобутки та виклики XXI століття», у яких висвітлюються актуальні проблеми мистецької освіти: теорія і методика художнього навчання і виховання, професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва та викладачів мистецьких дисциплін, інноваційні технології в системі мистецького навчання, педагогічний потенціал хореографічного мистецтва, проблеми сучасного мистецтвознавства в культурно-освітньому просторі.

УДК 78(082)

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

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль, редагування, 2021

© НДУ ім. М. Гоголя, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовська О. В.</i> Життєва школа професора Олександра Яковича Ростовського	7
<i>Арєф'єв С. Е.</i> Комплексний аналіз хорового твору як метод створення виконавської інтерпретації.....	32
<i>Гребенюк О. В.</i> Синтез математики та філософії в музичній освіті	38
<i>Харьковська М. С.</i> Специфіка роботи концертмейстера-піаніста на уроках класичного танцю	43

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Гусейнова Л. В.</i> Практико-орієнтоване навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва як засіб формування його професійних компетентностей.....	48
<i>Долматова М. П.</i> Виховання естетичного смаку особистості у процесі навчання іноземної мови у ЗВО	55
<i>Качуринець Л. В.</i> Деякі аспекти практичної роботи студентів над творами малої форми у хоровому класі	60
<i>Курсон В. М.</i> Формування вокальної культури майбутнього вчителя мистецтва в класі постановки голосу.....	65
<i>Максименко В. І.</i> Вплив творчого потенціалу на формування художньо-творчого досвіду хореографа у процесі фахової підготовки	69
<i>Ростовська І. О.</i> Проблема формування інструментально-виконавських здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі.....	76
<i>Ростовська Ю. О.</i> Поєднання технологій доведення і віри як принципу професійної підготовки майбутніх викладачів хореографічних дисциплін.....	80
<i>Сірякова А. В.</i> Allegro. Функціональні можливості стопи при виконанні стрибків.....	85
<i>Цепух І. О.</i> Методичні прийоми формування технічної майстерності студентів-піаністів у закладах вищої освіти	90
<i>Шумська Л. Ю., Патенок А. А.</i> Використання міжпредметної інтеграції у процесі навчання з дисципліни «Читання хорових партитур»	95

РОЗДІЛ III

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Байрак В. В.</i> Креативність як передумова самореалізації особистості в музичному виконавстві	100
<i>Басараб О. В.</i> Дихання виконавців на мідних духових інструментах.....	105
<i>Бехбудова О. Д.</i> Підготовка учня до публічних виступів: психологічний аспект	110
<i>Ван Лівень.</i> Роль навчального репертуару в музично-виконавському розвитку піаніста	114
<i>Дяконенко Т. В.</i> Проблема педалізації в роботі з учнями-хореографами на початковому етапі навчання	118
<i>Кагадей Т. Ю.</i> Формування художньо-творчого мислення студентів у процесі вивчення хорового диригування	123
<i>Кендзерська А. І.</i> Деякі аспекти початкового етапу навчання гри на гітарі ...	126
<i>Кочакова З. В., Спілюті О. В.</i> Педагогічні умови формування фізичних якостей школярів у процесі хореографічної діяльності	131
<i>Кратенко Л. В.</i> Виховання музичного слуху у дітей на початковому етапі їх музичного розвитку	140
<i>Крошка В. В.</i> Сучасні підходи до формування толерантності учнів на заняттях вокально-хорового ансамблю	145
<i>Лях А. Ю.</i> Метод проекту як засіб активізації пізнавальних інтересів учнів мистецьких шкіл	153
<i>Немна А. П.</i> Методи роботи над музичним твором на різних етапах навчання учня-баяніста.....	159
<i>Пампура В. В.</i> Проблема використання інноваційних технологій у процесі навчання гри на фортепіано	167
<i>Ракова К. О., Біттер Н. А.</i> Сучасні методичні доробки: навчальний посібник-зошит «Весела блок флейта»	171
<i>Раструба А. І.</i> Особливості роботи концертмейстера-баяніста з виконавцями народної пісні	175
<i>Столярова Л. В.</i> Впровадження методу міжкультурної комунікації через емпатійний підхід у хоровому класі мистецької школи	184
<i>Тарасенко М. М.</i> Вдосконалення навички читання нот з аркушу в класі фортепіано	188
<i>Хоменко А. Б.</i> До питання вокального мовлення.....	194
<i>Шатківська Г. М.</i> Розвиток творчих здібностей учнів на уроках бандури з використання інноваційних методів навчання	200
<i>Шумська Л. Ю., Довгошея Т. А.</i> Методичні засади навчального процесу в дитячому хорі.....	204

РОЗДІЛ IV

СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

<i>Артюх Т. В.</i> Виконавська інтерпретація як художньо-творчий процес	210
<i>Бабошина О. І.</i> Вінницький період життєтворчості О. С. Тимошенка	214
<i>Білоус А. В.</i> З історії становлення та розвитку сольного гітарного мистецтва XVII–XX століття	217
<i>Дорохіна Л. О., Васеко О. Г.</i> Сутність поняття «мистецтво» та «хорове мистецтво» у науковому дискурсі	221
<i>Журавель О. С.</i> Втілення драми М. Старицького «Циганка Аза» в кінематографі та на театральній сцені	225
<i>Козирєва О. С.</i> Літературна спадщина Миколи Гоголя на українській хореографічній сцені: повість «Ніч перед Різдвом»	229
<i>Копитова А. В.</i> Педагоги-музиканти Чернігівщини: з освітнього досвіду Лідії Калашник	233
<i>Лі Яньтун.</i> Особливості постановки звука на флейті	238
<i>Мостовенко П. Е., Ляшенко Т. В.</i> Розвиток музичної культури Чернігівщини в першій третині XX століття	242
<i>Ніжинець С. С.</i> Використання інноваційних прийомів звуковидобування в бандурному виконавстві XXI століття	246
<i>Станіславська К. І.</i> Нові реалії видовищних форм карантинної доби	250
<i>Сущенко Л. О.</i> Образ жінки в мистецтві	255
<i>Ці Іень.</i> Флейта в музичному мистецтві XX – початку XXI ст.	259
<i>Чжан Є.</i> Особливості еволюційного розвитку валторнового виконавства: до історії питання	254

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ЖИТТЄВА ШКОЛА ПРОФЕСОРА ОЛЕКСАНДРА ЯКОВИЧА РОСТОВСЬКОГО

Ростовська О. В.

Очевидно, не випадково, що 02.02.2020 року (дзеркальна дата, яка буває раз на тисячоліття), саме у Ніжинському храмі Святого Апостола Іоанна Богослова, мене, як дружину Олександра Яковича Ростовського, попросили його колеги написати спогади. Спогади про одного із корифеїв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Храм як історична архітектурна пам'ятка та діюча церква загострює думки про вічне, невмирущість людської душі та її діянь. Для Олександра Яковича завжди важливою була душевність, а духовному розвитку людини він присвятив своє життя. Крім науково-методичної спадщини, він залишив нам важливі життєві уроки, які демонстрував власним прикладом і цим заслужив людську повагу, любов і визнання. Обов'язок зберегти історичну пам'ять про непересічних осіб Ніжинської вищої школи стимулює до написання нарисів. Адже О. Я. Ростовський залишив свій незабутній слід і добрі, вдячні почуття.

«Із Вічності приходимо – у Вічність ідемо.
А суть у тому, – як ми живемо»

Жив і живе наш Олександр Якович – у пам'яті рідних, близьких, друзів, колег, послідовників-науковців у сфері теорії і методики музичної освіти – гідно та плідно. Він щедро засівав ниву людського та педагогічного життя зернами добра, любові, знань, поваги. Олександр Якович завжди надавав конкретну допомогу у вирішенні різноманітних питань – від сімейно-родинних до службових, методичних, наукових і державних. Він спокійно та врівноважено, доброзичливо та критично, подекуди з гумором і приказками вказував на помилки, недоліки та водночас вселяв віру в здатність їх подолати. О. Я. Ростовський, маючи педагогічну та музичну освіту, був гарно обізнаний в історії, суспільно-політичному житті, багато читав різноманітної літератури – від класиків до детективів, від лірики до героїки. У родинному колі Олександр Якович був завжди турботливий, щирий і людяний, одночасно проявляючи себе як: син, чоловік, батько, дідусь; брат, дядечко; зять, тесть, сват; і найголовніше – Друг, із яким завжди всі радяться. Поряд із цим: учень – відмінник, студент – відмінник, викладач – відмінник, вчений – відмінник і всім він мудрий Учитель-порадник, знаний в Україні Педагог. «Батько, Вчитель, Вчений» – така колективна думка

про нього закарбована на граніті. Ніжинський навчально-науковий інститут мистецтв імені Олександра Ростовського є його животворчим продовженням.

Нарис 1. Відгуки та спогади друзів і колег

Про науково-педагогічні надбання та людські якості Олександра Яковича писали як за його життя, так і в честь пам'яті професора О. Я. Ростовського. «Вінець творчого пошуку» – назва статті Ю. І. Чекана, якою він привітав докторанта із успішним захистом дисертації на тему «Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів», що відбувся в Інституті педагогіки АПН України в 1994 році. Юрій Іванович, – нині доктор мистецтвознавства, професор НМАУ, – тодішній завідуючий кафедрою теорії та історії музики Ніжинської вищої школи, відмітив: «Концепція дисертації апробувалася, уточнялася й корегувалася при розробці й читанні спецкурсів. Педагогічна практика в школах Ніжина, лекційний курс методики музичного виховання, лекції для вчителів – ось далеко не повний перелік живильних джерел, що давали дисертантові матеріали для наукових узагальнень. ... Вінцем цієї кропіткої праці й стала докторська дисертація, що поєднала в собі й теоретико-методологічне, й практично-прикладне спрямування» [12, с. 1]. Ключовими словами статті є кропітка праця. Це основний урок життєвої школи Олександра Яковича, який наполегливою працею і старанністю здобував повагу й авторитет.

В інститутському та факультетському житті О. Я. Ростовський займав принципову позицію. Він завжди був чесним, відповідальним і щирим, умів налагоджувати міжособистісні стосунки як між викладачами, так і студентами. Повчальним був виступ на звітно-виборчих зборах викладачів факультету в 1996 р. доцента В. А. Розен. Веда Абрамівна, яка за 37 років своєї роботи бачила багато керівників, і деканів, і завідувачів кафедри, сказала: «... Олександр Якович – керівник унікальний. У ньому поєднуються всі риси, які конче потрібні людині, яка керує великим колективом надто емоційних людей, пов'язаних з музикою, з різними характерами, смаками, різним ставленням до своєї роботи, навіть з різною методикою викладання свого предмета. ... Олександр Якович є зразком для викладачів і студентів. Поряд з цим Олександр Якович дуже чуйна і справедлива людина. Ми всі звертаємося до нього зі своїми проблемами й негараздами і завжди впевнені, що він нас зрозуміє, порадить та підтримає. ... На кафедрі панує доброзичлива атмосфера. Недарма його й викладачі й студенти називають батьком» [6, с. 59–60].

Аналогічну думку про О. Я. Ростовського висловила старша викладачка кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах, організатор і керівник творчих студій на факультеті Надія Михайлівна Палаєва: «Це людина,

якою може пишатися наш Гоголівський інститут. Він пройшов чудовий творчий шлях від колишнього Ленінського стипендіата до професора, доктора наук. Багато років очолює кафедру, на якій створено всі умови для професійного росту молодих фахівців, для плідної роботи всього колективу. Як людину Олександра Яковича поважають за надзвичайну працьовитість, цілеспрямованість, урівноваженість, життєву мудрість» [6, с. 60]. Закономірно, що у 2006 році колектив музично-педагогічного факультету висував О. Я. Ростовського кандидатом на посаду ректора Ніжинської вищої школи. Участь у виборах брав, розробив програму розвитку та перспектив інституту, але радів, що ректором обрали О. Д. Бойка – історика за фахом, доктора політичних наук, послідовника академіка Ф. С. Арвата. Демократичні та національні тенденції в управлінні та розвитку науки й освіти надихали О. Я. Ростовського на нові звершення.

Після переходу Олександра Яковича у життя Вічне, у червні 2016 року доцент, кандидат мистецтвознавства О. Є. Чекан опублікувала у Твіттері свій спогад «Ростовський»: «Абсолютно знакова, непересічно важлива людина. ... Ростовський часом буває добрим і веселим, а часом – зосередженим і суворим. Може нічого не забувати і все забути враз. Вміє вчасно зробити комплімент і рішуче відкинути нав'язливість і фамільярність, тримаючи дистанцію. Вміє блискавично зреагувати на неточність, незавершеність, невивченість, непрофесійність. Вміє захистити і вміє дати чортів – здебільшого за діло. Вміє прорахувати кілька кроків наперед». Олена Єрнестівна подякувала йому «... за порядок у моїх документах і дотриманні процедур у вступному розділі моєї дисертації. За те, що привчили не запізнюватися і не порушувати розпорядку. За першу похвалу моїй ще недолугій українській мові..., ... за шалену «чуйку», якій могла тільки заздрити...» [11]. Ось так, по-особливому, авторка переконала, що уроками життєвої школи О. Я. Ростовського є знання, чуйність, шаноблива вимогливість до людини.

Колектив факультету (нині інституту) та представники Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя щорічно, у день народження О. Я. Ростовського, вшановують його пам'ять Всеукраїнськими мистецько-педагогічними читаннями з проблем теорії і практики мистецької освіти. Вже відбулося п'ять науково-практичних зібрань, де розглядалися питання, що свідчать про поглиблений розвиток і вклад кожного учасника в подальшу генезу культури та мистецтва. Уже видано чотири збірники науково-методичних статей під назвою, яка уособлює основну працю О. Я. Ростовського – «Теорія і методика мистецької освіти». У них опубліковано більше 150 статей. Про концептуальні засади, теоретико-методологічні та методичні основи музичної освіти та культури, які залишив у своїй науковій спадщині Олександр Якович і примножили здобутки його аспірантів, написано в колективній статті «Наукова

школа доктора педагогічних наук, професора О. Я. Ростовського». В заключній частині її автори Л. В. Гусейнова, Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль, О. В. Спіліоті та інші стверджують, що наукова школа «видатного вченого сучасності і далі розвивається, але вже через його учнів. Як справжній Вчитель він і сьогодні веде всіх нас стежкою науки у світ прекрасного» [10, с. 7–23].

Доречно, на мій погляд, уточнити, що йому, як ведучому Вчителю, більш імпонує образ не «стежки», а «гори». «В науці немає широкої стовпової дороги, і лише той може досягти її сяючих вершин, хто, не боячись втоми, карабкається по її кам'янистих стежках» [1, с. 636]. Олександр Якович не боявся втоми, постійно поповнював знання, узагальнював здобутий досвід, пропускав через себе, втілював на практиці. Опікувався він по-батьківському своїми учнями, аспірантами, яким накреслював подальші наукові перспективи та заохочував до власних пошуків. О. Я. Ростовському притаманні його ж слова з книги «Теорія і методика музичної освіти»: «Учитель, який усвідомлює складність поставленої мети – виховання духовності підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, – не відступить перед можливими труднощами і невдачами, а продовжить свої пошуки і відкриє собі і своїм учням шлях до творчої свободи» [8, с. 570].

До творчої свободи та світу прекрасного належить і мистецтво хореографії, яке зачаровувало Олександра Яковича. Відомо, що він ініціював, обґрунтувавши потребу в колах Міністерства освіти і науки України, відкриття на музично-педагогічному факультеті Ніжинського державного педагогічного інституту ім. Миколи Гоголя спеціальності «Музика і хореографія». В 1990 році вона була вперше в Україні відкрита, а згодом поширена в інших педагогічних інститутах. У статті «Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського» доцент, кандидат мистецтвознавства Олена Анатоліївна Кавунник відмічає, що серед яскравих інновацій «... була хореографія, розвиток якої значною мірою прямо та опосередковано стимулювала його активна мистецька позиція. ... Нововведення професора О. Я. Ростовського слугують прикладом розширення критеріїв інноваційної діяльності, серед яких слід виокремити фаховість, досвід, творчу інтуїцію, бачення перспективи та усвідомлення важливості розпочатої справи для розвитку національної культури, мистецтва, освіти України» [4, с. 11].

Україною Олександр Якович завжди переймався та вболівав за її долю, знав і про поневіряння, і про невмирущу славу українського народу. Його улюбленими піснями були «Засвіт встали козаченьки», «Ой, гиля-гиля, гусоньки на став...» та багато інших, які він виконував на улюбленому баяні. «Все почалося з баяна» – так назвала свою розповідь про О. Я. Ростовського його викладач, кандидат педагогічних наук Т. Д. Пінчук. Тамара Дмитрівна у книзі

«Зірки залишають слід...», звертаючись до читача, написала: «... я дружила, спілкувалася з багатьма своїми колегами. Багато з них були непересічними особистостями, блискучими лекторами, відомими науковцями, просто чудовими людьми». Олександра Яковича вона назвала плодовитим творцем і людиною, яку «... поважають за надзвичайну працьовитість, цілеспрямованість, урівноваженість, життєву мудрість. ... Його фундаментальні знання, професійні якості і надзвичайна людяність, запам'ятовуються всім, хто з ним спілкувався» [6, с. 3, 60, 62].

Український вчений-філолог, член Національної спілки письменників України та Національної спілки журналістів України, доцент, декан філологічного факультету О. В. Забарний опублікував до 70-ліття О. Я. Ростовського науково-популярну, аналітичну статтю «Три етюди про вченого». Олександр Вадимович, аналізуючи життєвий шлях ювіляра як музиканта, вченого та вчителя, зробив висновок, що «Олександр Якович пишається своїми дітьми і своїми учнями. ... А їх за сорок сім років педагогічної діяльності пройшло через його серце і мозок сотні, а може й тисячі. Сьогодні його учнів можна зустріти в усіх куточках України і далеко за її межами. Методичні знання і професійні навички, які отримують випускники факультету, приносять їм успіх і визнання. У цьому, мабуть, і полягає зміст життя справжнього Вчителя» [3, с. 6–7]. Так, це є найкращий здобуток Олександра Яковича та продовження його життєвої школи. «Де скарб ваш, там буде і серце ваше» – гласить слово Боже в Євангеліє від Луки.

Здавна відомий вислів, що «вченим можеш ти не бути, а громадянином бути – зобов'язаний». О. Я. Ростовський був вченим, який виявляв високу свідомість громадянина та українського патріота. У книзі «Наше время», ніжинський історик-краєзнавець В. М. Ємельянов у нарисі «Донос» висвітлив суть «персональної справи О. Я. Ростовського». Дослідник відмітив, що під час чергових пошуків (початок 80-х рр. ХХ ст.) місцевими органами КДБ проявив «українського націоналізму» серед викладацького складу Ніжинської педагогічної вищої школи, Олександр Якович чітко заявив про свою позицію. Потреба пошуку «ідеологічних послаблень» та звинувачень викладачів у «проповідуванні українського націоналізму» була реакцією КДБ на постанову ЦК КПРС про «усиление изучения русского языка в национальных школах». Тому, був використаний у 1983 р. донос-наклеп В. Любченка на О. Я. Ростовського як секретаря партійної організації факультету та викладача-доцента. Олександр Яковичу дорікали тим, що він студентам «... читає лекції тільки на українській мові, ... особисто знайомий із діячем Гельсінської групи М. Козаком», був ознайомлений із трактатом І. Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація?» тощо [2, с. 14–16].

Приводом для «обурення», що вилилося в наклеп із 18 пунктів, стало зауваження Олександра Яковича до члена парторганізації В. Любченка (викладача «наукового комунізму») про порушення ним дисципліни та пропозиція прозвітуватися на зборах. Однак, замість цього він зібрав так звані «звинувачення» не лише на О. Я. Ростовського, його «проповідування українського націоналізму», а й для перевірки «ідеологічної стійкості» ректорату та парткому педагогічного інституту. Олександр Яковичу вдалося з гідністю відкинути підтасовані факти та перекручення, виявити підступність наклепника. Зокрема, захищаючи права українців в Україні, зауважив у заяві партійним органам: «Майбутньому вчителю не варто соромитися своєї рідної мови. Адже це частина нашої давньої культури» [2, с. 16]. О. Я. Ростовський переміг, завдячуючи своїй політичній культурі громадянина-патріота, підтримці однопартійців, зокрема ректора, академіка Ф. С. Арвата. Незабаром настануть інші часи, а тоді, як відмітив автор документального нариса: «... вперше за всю післявоєнну історію інституту зазнала крах провокація КДБ» [2, с. 14].

Віддаючи належне тій частині інтелігенції, яка захищала інтереси та права українського народу, варто навести спогади доктора філологічних наук, професора П. В. Михеда. «На сімдесятиліття Федора Степановича Арвата професор Олександр Ростовський, вітаючи ювіляра, сказав: «Доля була прихильною до нашого покоління, бо ми працювали в часи правління Федора Степановича». Автор спогадів наголошує: «Ймовірно, в цьому масштабному узагальненні почасти очікуване ювілейне перебільшення, але то була думка, яку поділяло покоління тих, хто починав у 1970-і, спинався на ноги у 80-і, й утвердився у 90-і. ...Федір Степанович... прищепив колективу відчуття університетського вільнодумства, свободи та вільного вияву своєї особистості» [5, с. 75]. І це є правда! Мені, як кандидату історичних наук, доценту, викладачу «Історії КППС», опісля, – через реформування та нове мислення, – викладачу «Політичної історії», а згодом, і нарешті, – викладачу «Історії України» довелося на досвіді близької людини пізнати перипетії історії та еволюції (а втім, і революції) людської думки. Тому, закономірним актом для нашого покоління стало проголошення незалежності України в 1991 році. Важливий урок із життєвої школи О. Я. Ростовського: мати знання, національну гідність, вміти долати труднощі та перемагати.

Початок 90-х років ХХ століття це особливий період як в історії Української держави, так і в історії Ніжинського інституту та його факультетів. Олександр Якович наполегливо працював над перетворенням музично-педагогічного факультету в осередок науки, освіти та національної культури. У фундаментальній книзі «Ніжинська вища школа: сторінки історії» почесні та шановні її автори, доктор філологічних наук і кандидат історичних наук

Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко написали: «Перспективна наукова школа сформувалася і в галузі музичної освіти. Під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Олександра Яковича Ростовського (1946) вивчаються методологічні і методичні проблеми музичної педагогіки, професійної підготовки майбутніх учителів музики. У дослідженнях беруть участь 12 викладачів музично-педагогічного факультету, 4 аспіранти, 3 пошуковачі, вчителі музики і студенти. Усі вони складають колектив лабораторії музичної освіти, яка працює на громадських засадах. Найважливішим здобутком лабораторії музичної освіти є розробка концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури...» [9, с. 368].

Узагальнюючи життєвий шлях науковця, О. В. Забарний у «Трьох етюдах про вченого» написав: «Олександр Якович Ростовський знаний в Україні вчений-педагог, один із фундаторів сучасної музичної педагогіки. Він автор більше як десяти науково-методичних посібників, більше 150 наукових досліджень, які опубліковані у фахових виданнях України та зарубіжжя». Значною була і його практична діяльність як педагога-новатора, наставника та керівника наукової школи. «У Олександра Яковича тонке і професійне відчуття часу ... його навчальні програми актуальні і переконливі у своїй методичній складовій». Він був рецензентом численних дисертацій, збірників і книг, програм і проєктів. Його «... методика запроваджують у Чернігівському, Хмельницькому, Глухівському педагогічних університетах, добре відома вона і столичним вишам» [3, с. 67].

Професор О. Я. Ростовський працював з багатьма талановитими людьми. «Серед них: професори В. В. Дубравін та А. П. Лащенко, заслужена артистка України М. Ф. Бровченко, заслужена артистка України Р. М. Борщ, заслужені діячі мистецтв України, професори Л. Ю. Шумська та Л. В. Костенко, заслужені працівники культури України С. О. Голуб, М. М. Борщ, Н. Д. Даньшина, заслужені артисти України, доценти М. О. Шумський (нині народний артист, професор) та В. Г. Дорохін, переможець Міжнародного конкурсу піаністів В. А. Розен...». Олександр Якович, як науковий керівник, умів «виокремити цікаву та перспективну тему дослідження, дати слушну пораду, заспокоїти, переорієнтувати і, врешті-решт, привести до успішного захисту дисертації. ... Пліч-о-пліч з наставником працюють його вихованці – кандидати педагогічних наук, доценти Лариса Гусейнова, Олена Коваль, Ольга Щербініна, Валентина Ревенчук, Юрій Дворник, Олена Спіліоті та інші» [3, с. 7]. Багатьох трудівників культурно-мистецького фронту, з якими співпрацював О. Я. Ростовський, не названо, але подумки згадано, бо він завжди з повагою ставився до всіх людей.

Протягом свого життя О. Я. Ростовський отримував різноманітні нагороди, дипломи різних державних рівнів, подяки, почесні грамоти, адреси,

хоча творив не ради їх. Особливо цінував фразу: «... за вагомих особистий внесок у розвиток вітчизняної науки та сумлінну працю в галузі вищої освіти в ім'я незалежної України». Визнання Олександр Якович мав і від Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, отримавши почесну відзнаку «Орден за видатні досягнення у музичному мистецтві» (квітень 2015 р.) і від Національної академії педагогічних наук України, яка нагородила медаллю «Григорій Сковорода» (вересень 2015 р.). Зокрема, вітаючи його з 70-літтям, ректорат і профспілка Ніжинського університету підкреслили: «Ваше життя – це зразок відданості своєму покликанню». Колектив факультету культури і мистецтва доказово заявив: «Ми вчимося у Вас та намагаємося наслідувати Вас». Оптимістично завірили його учні-аспіранти: «Ваш багатогранний талант науковця і наукового керівника надихає на нові звершення, заряджає бажанням творити, йти вперед і не зупинятися на досягнутому». Хай всіх радують ваші здобутки!

Нарис 2. Джерела становлення особистості

Життєва школа професора, доктора педагогічних наук Олександра Яковича Ростовського розпочалася 13 березня (офіційно – 15 березня) 1946 року. В селі Чупира Білоцерківського району Київської області, в сім'ї сільських учителів і їх 2-літньої доньки народився хлопчик, якого назвали Шура. Народна педагогіка стверджує, що якщо ти почав виховувати дитину на другий день народження, то ти вже запізнився. Виховання Олександра почалося завчасно. «Залетіла душа в тіло» в червні 1945 р. Закінчилася Друга світова війна з її руйнівними наслідками, голодом і стражданнями. Ще, перебуваючи в лоні матері, Олександр відчував труднощі післявоєнного часу, акорди перемоги, ритми народних пісень, чарівні звуки музики та трудові марші повсякденних людських потреб. На генетичному рівні передавався йому життєвий досвід свого роду та батьків. А батьки здавна проживали на благодатній землі мальовничої Центральної України. Ці землі заселяли працьовиті, щедрі та мужні люди.

Зворушливою є доля батьків Олександра Яковича. Батько Яків Андрійович народився 1916 року. Мобілізований до лав Радянської армії в 1937 р. На початку Другої світової війни в 1939 р. перебував у військовій частині на Львівщині. Брав участь у фінській війні, де отримав перше поранення. Влітку 1941 року, перебуваючи на західному фронті радянсько-німецької війни, був поранений, полонений та відправлений в Уманський концтабір. Після звільнення з концтабору, чому сприяли зусилля рідних людей, повернувся додому. Вдруге мобілізований до лав Радянської армії в січні 1944 р. Брав участь у Корсунь-Шевченківській битві, визволяв Західну Україну, Польщу. Був зв'язківцем. При

переправі через річку Вісла в лютому 1945 р. був поранений. Перебував у госпіталі. Там і отримав звістку про закінчення війни.

Мама О. Я. Ростовського, Ганна Петрівна Терещенко народилася в 1923 р. У 1939 р. вступила до Білоцерківського сільськогосподарського інституту. Направлена, як активістка та відмінниця, на виробничу практику до Волині, де проводилася політика «активної радянзації» та «утвердження соціалістичних ідей». Війна перервала її трудову діяльність. Дізнавшись про поранення та полон німецькими окупантами Якова Ростовського, вона повернулася на Київщину. Сприяла визволенню із Уманського концтабору Якова Андрійовича. Повернулися разом у село Чупира та побралися. Після визволення Київщини в 1944 р. Ганна Петрівна працювала вчителькою початкових класів, ростила доньку, чекала закінчення війни та повернення додому чоловіка. Після народження сина сім'я Ростовських переїхала на Волинь.

Волинський край приваблював молодих спеціалістів щедротами природи та ширістю людей. За направленням батьки Олександра Яковича переїхали в Волинську область, Шацький район, село Піща, опісля та надовго, в село Хрипськ. Там вони вчителювали, продовжували своє навчання в умовах постійної напруженої праці та зростання сімейства. Яків Андрійович закінчив Луцький педагогічний інститут, а Ганна Петрівна заочно закінчила Житомирський педагогічний інститут і Київський інститут іноземних мов. Багатодітною ставала сім'я: Ніна, Шура, Ліда, Надя, Женя, Толя та сусідська сирота Таня, яку в дочерили. Жили вони, враховуючи вчительську зарплату, досить скрутно, проте дружно та весело. Разом долали труднощі, розділяли турботи, виявляли підтримку та любов. Але, – як згадував пізніше Олександр Якович, – якщо хтось один із дітей провинився, то покарання падало на всіх. Як і радість була одна на всіх.

У сім'ї панував культ праці, взаємодопомоги, книги та пісні, що допомагали жити та радіти буттю. Доречно відмітити, що рання причетність до батьківської, учительської справи вплинула на професійний вибір дітей: четверо із шести стали учителями. Діти переймали досвід батьків, які постійно працювали. Адже керівництво сільською школою, підготовка до уроків, турбота про дітей, ведення власного господарства вимагали чіткої дисципліни, продуманої організації, щоденних зусиль. Тому вже змалечку всі діти були задіяні в трудовому вихованні, маючи кожен свій обов'язок і відповідальність. Шура (Олександр) опікувався кролями, заготівлею дров та залюбки рибалив. У вільний час дозвілля його вабили книги та зачаровували звуки музичних інструментів, які породжували роздуми, мрії, фантазії. Любив слухати Олександр і розповіді батька, – який був вчителем історії, – про війну, героїчні

подвиги та різноманітні пригоди. Все це впливало на становлення особистості підлітка.

Закономірно, що кандидатська дисертація О. Я. Ростовського (1979 р.) була на тему «Естетичне виховання підлітків засобами героїчної музики», бо героїка подвигу надихала на дії. Пригадував Олександр Якович, як він змалку писав лист маршалу Р. Я. Малиновському, щоб його прийняли до танкового училища. Конверт із листом на сільській пошті був «перехоплений», а хлопцеві пояснили, що треба ще підрости. За шкільну парту Олександр сів у 5 з половиною років. Допитливий та наполегливий учень швидко засвоював ази шкільної науки, цікавився ремеслом і музикою. Почувши гру на гітарі, самотужки оволодів гітарою. Почувши звуки баяну, самотужки оволодів грою на старій шкільній гармошці. За самовчителем освоїв нотну грамоту, розбирався в репертуарі пісень, грав на слух. Учнівська самодіяльність, виступи в сусідніх селах і водночас відмінне навчання та праця заслуговували винагороди. Раділи всі, коли батько виконав рішення сімейної ради та привіз із Бреста новенький баян-акордеон «Weltmeister» – «... перламутрове диво із блискучими клавішами і чарівним звучанням» [6, с. 57]. Це й визначило подальшу долю юнака.

Лірично згадує про Волинську юність Олександра Ростовського його інститутський педагог Т. Д. Пінчук: «На Волині Олександр пізнав дивну красу поліського краю, гарячий подих полів, шепіт колосся і спів жайворонка, запах лугових трав, мелодійний весняний перелив солов'їної пісні. Тож не дивно, що Олександр пов'язує свою долю з музикою, вступивши до Луцького педагогічного училища на музичний відділ, яке з відзнакою закінчив у 1965 р.» [6, с. 58]. Краса Волинської землі була, – як відмітив О. В. Забарний, – одним із джерел становлення особистості О. Я. Ростовського. «Неповторна природа рідного краю, одвічні хліборобські традиції, щирість і порядність людей праці, з якими з дитинства доводилося спілкуватися і заклали в хлопця отой мистецький і етичний підмурівок, який згодом став основою людського характеру. Юнак умів ставити перед собою завдання і знаходити шляхи їх реалізації» [3, с. 6]. Під час вступу до Луцького педагогічного училища виникла проблема. Не прийняли документи на музичний відділ, оскільки потрібно було закінчити музичну школу. В селі її не було. Олександр, заручившись згодою рідних, екстерном закінчує музичну школу в Луцьку.

Друга спроба вступити до музичного відділу педагогічного училища була не лише вдалою, а й успішною. Відомий на Поділлі педагог В. Пенський, який був членом приймальної комісії, відмітив знання та здібності абітурієнта і взяв Олександра до свого класу баяна. Авторитет В. Пенського та його школа гри на баяні ставили перед учнем Ростовським високі цілі, які він успішно долав. Навчання в училищі було плідним і захоплюючим, адже вимогливі викладачі та

міський колорит старовинного міста спонукали до старанного засвоєння знань, умінь і навичок. Юнакові відкривалися нові грані музичної діяльності та майстерності гри на баяні. Неодноразово Олександр Якович із особливою теплою і вдячністю згадував про вчителів, які заклали основи його музичних знань, шліфували професійні навички, проявляли людську турботу та доброту. Він наполегливо оволодівав сольфеджіо, розбирався в теоретичних вченнях і практичному музикуванні. Щоденні, багатогодинні заняття та концерти виробляли силу волі, гартували характер і спонукали до збагачення знаннями.

Життя в історичному Луцьку, легенди замку Любарта формували своєрідні манери культури та поведінки, наснажували на романтичні зустрічі. Тут уперше Олександр покохав дівчину Олену, яка полонила та ранила його серце. Чуттєвий у руках Олександра баян відображав музичними мелодіями всю гамму юнацьких переживань і вселяв надію. Музика, як любов, окриляла та підносила. Крім естетичних смаків, на Волині у Олександра формуються, як слушно відмітив О. В. Забарний, «стійкі національні погляди: шанування українських традицій, українського слова, української пісні». Вшановували волиняни і «самобутні звичаї подолян, адже тут поєдналися три культури – українська, білоруська і польська. Від Олександрового села до Білорусії було лише сім кілометрів, а до кордону з Польщею двадцять. Хіба ж це відстань?» [3, с. 6]. Цю відстань образним словом передала Т. Д. Пінчук: «... у Хрипську було чути, як співають півні і в Білорусі, і в Польщі. По гриби, по ягоди ходили, не помічаючи кордонів» [6, с. 57]. Не знає меж культура та мистецтво, однак, їх національний колорит є скарбницею народу.

Шанування української культури Олександр Якович виявляв усюди: в навчанні, в сім'ї, на роботі та у «вищих інстанціях». Воно згодом стане основою його наукових здобутків і практичних рекомендацій. З повагою ставився він і до кращих зразків культури, мистецтва та освіти інших народів. Розроблені професором О. Я. Ростовським програми з музики для загальноосвітньої школи ґрунтуються на концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури та педагогічній концепції Д. Б. Кабалецького. Вони увібрали традиції народної і досягнення сучасної педагогіки, передовий педагогічний досвід учителів. Згадую, як Олександр Якович ретельно та наполегливо розробляв анкети для вивчення та узагальнення досвіду вчителів музики міст України, затверджуючи їх в Міністерстві освіти. До експериментального опитування залучав учителів, аспірантів, студентів-практикантів. Обробка анкет давали практичний матеріал для вдосконалення методики викладання, майстерності навчання дітей слухати та чути музику.

У своїй основній праці О. Я. Ростовський написав: «Для того, щоб педагогічні впливи були доцільними, учителю слід враховувати, передусім,

індивідуальні відмінності дітей у ставленні до музики та мотивацію музичної діяльності. Для цього він повинен мати уявлення про загальний і музичний розвиток кожного учня, його життєвий і музичний досвід, рівень знань, умінь музичного сприймання тощо» [8, с. 278]. Автор проникливо зауважив: «Учитель повинен постійно ставити себе на місце учнів, дивитися на себе їхніми очима, прагнути до духовної близькості з ними, але не нав'язувати своїх поглядів, вражень, категоричних суджень і оцінок» [8, с. 280]. Такий підхід був притаманний і вчителям Олександра Яковича. Після закінчення Луцького педучилища в 1965 році вчитель по класу баяна В. Пенський порадив зразковому випускнику Олександрю Ростовському, попри можливість навчатися в столичному Києві, продовжити навчання в Ніжині. Там, завдячуючи ректору інституту, кандидату філософських наук М. І. Поводу, – який мав «пристрасть – любов до музики», – вперше в Україні була запроваджена підготовка вчителів музики та співів. З 1956 року спеціалізація «музика та спів» існувала на філологічному факультеті, а в 1964 році був створений самостійний музично-педагогічний факультет [9, с. 302–303]. О. Я. Ростовський зробив свій вибір.

Ніжинський державний ордена Трудового Червоного Прапора педагогічний інститут ім. М. В. Гоголя вразив абітурієнта з Волині своєю величчю та славною історією. Олександр Якович із честю захистив свої, здобуті в Луцьку, знання. «Вже на вступних іспитах юнак продемонстрував таке володіння інструментом, що не полишив байдужим чудового викладача, фронтовика-орденоносця, музиканта-віртуоза Костянтина Федотова. Саме він і взяв до себе в науку хлопця» [3, с. 6]. У подальшому їх стосунки переросли в міцну дружбу та спільну роботу з розвитку музично-педагогічного факультету. Костянтин Антонович був надзвичайно інтелігентною та турботливою людиною, передаючи свої знання та життєвий досвід молодим. Очолюючи деканат і кафедру, К. А. Федотов готував собі заміну зі старанної і відповідальної молоді, якій настирливо рекомендував займатися науковою роботою. Серед такої молоді був і О. Я. Ростовський. «Навчався Олександр наполегливо, багато працював і як інструменталіст-виконавець, і як педагог-дослідник. Саме за ці якості, а ще за стійке прагнення до нового, незвіданого, і залишили молодого викладача у Гоголівському виші» [3, с. 6].

Студентські роки були вщерть заповнені здобуттям нових знань і навичок. З шанобливістю і вдячністю згадував Олександр Якович своїх інститутських учителів-наставників: декана факультету Ю. С. Москаленка, завідуючого кафедрою, баяніста К. А. Федотова, керівника академічної групи Л. І. Дзівот; майстерних викладачів-баяністів В. Д. Даньшина, М. М. Коваленка; полум'яних і спокійних М. Ф. Бровченко, А. П. Лащенко, подружжя М. К. і Н. А. Мельників, Л. М. Тевзадзе, В. П. Устименко та інших. Добрим словом відгукувався

Олександр Якович про викладачів загальноінститутських кафедр: О. Л. Богму, М. А. Ліскевича, І. П. Костенка, Т. Д. Пінчук і інших. Вчився він із захопленням, викликаючи повагу та авторитет у викладачів і студентів. Разом із своїм нерозлучним баяном поживлював студентські свята, концерти, вечірки, туристичні походи, агіткультбригади. Незамінним був у літніх таборах під час педагогічної практики. Яскраві враження залишали його сольні концерти, дует і тріо баяністів із Г. Величко, О. Нечитайло та А. Бондар. Дружба між ними та іншими збереглася надовго.

«Цілинна епопея» розгорталася у розповідях Олександра Яковича про поїздку в Казахстан на трудові звершення та певний заробіток. Бригада інститутських студентів розмістила над будиночком, – у якому проживали ціле літо 1967 року – вівіску «Ніжинське козацтво». Цей дух козацтва надихав на виснажливу працю під пекучим сонцем із коротким відпочинком. Збережені давні фотографії візуально свідчать про завзятість ніжинських бійців трудового фронту. А товариство, дружба та любов зміцнювали молодіжний запал. Студенти-будівельники були на всі руки майстри. Цікаво, що двоє цілинників у майбутньому стануть деканами – В. О. Аніщенко на фізико-математичному факультеті та О. Я. Ростовський на музично-педагогічному. Тоді ж у степах Казахстану їм марилися рідні берези, ріки та квіти України. Саме з букетами квітів і зустрічала «цілинників» молодь інституту на пероні залізничного вокзалу Ніжина.

З новою енергією оволодівав Олександр програмовим матеріалом, занурювався в книги та освоював світи філософії, психології, теорії мистецької освіти, читав і конспектував джерельну базу та різноманітну літературу, шліфував гру на баяні. Він блискуче здавав сесії, виявляв наукові здібності та громадсько-корисну активність. Тому, до тогочасної ювілейної дати, 70-ліття революції 1917 р., Олександр був нагороджений іменною стипендією та поїздкою до нинішнього Пітера, тодішнього Ленінграду. Враження, як розповідав Олександр, були незабутні та стимулювали до розширення горизонтів пізнання культури та мистецтва світу. Маючи репутацію авторитетного студента та відмінно склавши державні іспити, Олександр Якович був рекомендований на роботу в системі вищої освіти. 15.08.1969 року О. Я. Ростовський був зарахований викладачем кафедри музики та співів музично-педагогічного факультету Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя. Таким чином, він підтвердив нині відомий девіз засновників навчального закладу: «LABORE ET ZELO» – «Працею і старанням».

Армійська служба, яка розпочалася через три місяці у військовій частині «Десна» м. Чернігова надала Олександру Яковичу суворого досвіду: чіткості, дисциплінованості, відповідальності. Записи у військовому квитку засвідчують,

що 28 грудня 1969 року він прийняв присягу та здобував військові навички і звання: курсант, рядовий, молодший сержант, сержант (служба в запасі – сержанти, прапорщики). Водночас О. Я. Ростовський очолював комсомольську організацію бійців, проводив інструкційні бесіди, роз'яснювальну та виховну роботу. Нагороджений був медаллю «За воїнську доблесть». Після звільнення в запас із січня 1971 р. продовжив роботу на посаді викладача Ніжинського інституту. Через 7 місяців доля звела нас разом. Для Олександра Яковича та мене, випускниці історичного факультету Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка, розпочався новий етап у житті.

Нарис 3. Переплетення особистих і суспільних інтересів

Наша «доленосна» зустріч відбулася в інститутському гуртожитку, де в кімнатах першого поверху проживали викладачі. Олександр Якович жив у кімнаті разом з викладачами кафедри суспільних наук та кафедри психології. Нас, трьох випускниць Київського університету, поселили в кімнаті поруч. Напередодні навчального року ми вирішили зробити косметичний ремонт і побілити кімнату. В розпал гамірної побілки зайшов «сусід» і почав над нами кепкувати, що ми не так тримаємо щітки, розляпуємо крейду, помітні мазки на стелі тощо. Знайомлячись і дотепно жартуючи, О. Я. Ростовський надав нам допомогу в пересуванні стола, на якому стояв стілець, а на ньому відро з крейдою та почергові «панянки» – Ольга Малиновська, Валентина Розвадовська. Взаємні обміни «компліментами» гострих на язик і душевних сусідів завершився чаюванням і приятелюванням. Разом із іншими «молодими спеціалістами» ми знайомилися з колоритом Ніжина, спільно відвідували кінотеатр, ділилися враженнями та планами.

Початок навчального року приніс багато завдань, запитань і розширення діапазону інтересів. Олександр Якович, маючи певний досвід, охоче консультував нас. А наша історична, чи «істерична» освіта, як він іронізував, потрібна була йому для написання наукового реферату для здачі іспитів кандидатського мінімуму. Кожна наукова робота, чи то з музики, чи з хімії, чи з математики потребувала обов'язкового посилання на твори класиків марксизму-ленінізму. Такою у радянські часи була «методологія». Згадую збірник, який принесла для теми реферату О. Я. Ростовського – «Маркс, Енгельс, Ленін про культуру та мистецтво». Там, у вибраних працях авторів, нами і була знайдена методологічна основа наукового обґрунтування його проблеми. Товариські відносини переростали в симпатію і дружбу. Попередні, студентські романтичні стосунки, які були в кожного з нас, виявилися «ілюзорними» та зазнали розриву. Олександр Якович підкорював мене своєю життєвою мудрістю, передбачливістю та благородністю.

Безумовно, нашим взаєминам сприяло «раціональне мислення» – перспектива отримання квартири. Тимчасове проживання в гуртожитку з побутовими негараздами розтягувалося подекуди надовго, черги на отримання квартири були великі, пільги надавалися сімейним тощо. Враховуючи наближення ювілею, 150-ліття Ніжинської вищої школи, ректорат інституту звернувся до органів державної та партійної влади з пропозиціями щодо розширення матеріальної бази інституту, зокрема, нового навчального корпусу, їдальні та квартир для викладачів. Пропозиції були прийняті. Чернігівський облвиконком фінансував будівництво будинку для викладачів. Утішні новини вселяли віру. О. Я. Ростовський після одного з інститутських концертів, де я танцювала на сцені Гоголівського залу «Чардаш», рішуче повів мене до загсу подавати заяву. Згоду на одруження він вже мав. Хіба ж відмовиш такому вродливому, розумному та надійному хлопцеві?

За народними традиціями відбулося у нас сватання та заручини в м. Черняхів на Житомирщині, де жили мої батьки. Якщо жениху відмовляють, то вручають гарбуза, якщо дають згоду – то вручають хустку. Олександр Якович отримав на тарілці велику квітчасту хустину (носили її я, донечки Юлія та Ірина). Жених, із притаманним йому добрим гумором, запитував мене: «А чому наречена не колупає пічку?» Відомо, що під час сватанні дівчина мала бути покірною та колупати глиняну пічку. О. Я. Ростовський був досить добре обізнаний у звичаях. На Волині, в м. Шацьк, де численна рідня зібралася та організувала нам розкішне весілля, ми запрошували гостей традиційними словами: «Батько і мати просили, і ми запрошуємо прийти на наше весілля». Одруження в січні 1972 року запам'яталося не лише весільною процедурою. Вражало сяйво засніжених полів, скрипуча від морозу хода, сосновий ліс і вірний друг Олександра Яковича – Мухтар. Великий, розумний собака сам прибув із Хрипська до Шацька, заскочивши в рейсовий автобус. Він радісно супроводжував нас по зимовому лісу, ніяковів від наших обіймів і захоплював до веселоців. Собаки та коти були постійними супутниками сімейного життя всіх Ростовських.

У Ніжині наші кафедральні колеги вітали молоде подружжя Ростовських і зичили нам зростання та діточок. Облаштувавши по-сімейному кімнату в гуртожитку, ми розпочали працювати над зростанням: науковим, професійним і родинним. Переписування з батьками, сестрами, телефонні дзвінки з ними, які ми здійснювали із кабін переговорного пункту на пошті, хоч і розтягувалися в часі, але приносили відчуття кровного зв'язку. Олександр Якович з радістю та бережним ставленням до мене очікував появу нашого первістка. Постійно приносив квіти та продукти, здійснював зі мною прогулянки, контролював дотримання рекомендацій, придбав цінні книги для молодих батьків. Книг було багато як з різних галузей гуманітарних знань, так і з художньої літератури, яку

Олександр Якович любив читати. Разом ми готувалися до складання іспитів кандидатського мінімуму з філософії та спеціальності. Олександр Якович був прикріплений до Київського науково-дослідного інституту педагогіки, я до своєї Альма-матері.

З вдячністю згадую, як турботливий чоловік враховував стан дружини «при надії» і сприяв мені у вивільненні часу для підготовки до іспитів. Олександр Якович сам захоплено читав, грав на баяні, брав на себе господарські функції, налагоджував побутові умови, власноруч, лобзиком змайстрував чудову картотеку. Для цього він продумав і придбав на базарі всі необхідні матеріали та з великим задоволенням випилював і складав ящички. Картотека стала окрасою нашої гуртожитської кімнати, опісля квартир, постійно наповнювалася картками з наукової літератури. Нині її, як діючу реліквію, зберігає сім'я сина Богдана. Внуки Олександра Яковича використовують її для своїх потреб і в пам'ять про дідуся Сашу. Тоді ж, на початку зростання, О. Я. Ростовський довів свою майстерність, здатність творити власними руками та розумом. І так було протягом усього життя: власноруч зроблений гамак; сплетена рибацька сітка; полиці та панелі; оббивка деревом балконів і різні ремонтні роботи. Він дбав про сім'ю, родину та свою студентську групу.

Олександр Якович був відповідальним керівником (куратором) академічної групи студентів музично-педагогічного факультету. З 1970 по 1974 рік він досить часто проводив із студентами різноманітні заходи, бесіди та індивідуальні розмови. Пам'ятаю, як актив групи приходив до нас у гості на «голубці». Група була особлива та потужна. Із 25 її осіб членами партії були 7. 70 % її складу були не лише ровесниками О. Я. Ростовського, а й закінчили педагогічні та музичні училища. Серед них відомі нині в Ніжині, Україні та за її межами – С. О. Голуб, Л. В. Давиденко, Л. І. Капустіна, В. М. Курсон, П. В. Протас, С. М. Родін та інші. 4 осіб були залишені на роботі в інституті, з них троє були деканами факультету – С. О. Голуб, В. М. Курсон, С. М. Родін. Зокрема, О. С. Голуб, лауреат премії Національної всеукраїнської музичної спілки, директор Ніжинської дитячої музичної школи та незмінний керівник зразкового хору «Сяйво» згадує: «По дружньому, з душевною добротою та далекоглядністю Олександр Якович давав нам поради, вдало направляв нас у навчальне русло, допомагав вирішувати особисті проблеми». На довгі роки збереглися ці дружні, професійні зв'язки, які поєднували теорію та практику музичної освіти, були окрасою людських відносин.

Повага до власної родини виявлялася в О. Я. Ростовського в турботі за батьків, сестер, брата Анатолія, який вступив до Ніжинського профтехучилища. З Ніжина ми проводжали його в армію на далеку Кубу, а після повернення став повноправним членом сім'ї, працював токарем на заводі «Прогрес». Гостювала

в нас і сестра Женя, яка була студенткою Київського педагогічного інституту. Згадую, як Олександр Якович допомагав їй книгами з педагогіки та біології, як одночасно мені та сестрі подарував модні тоді картаті спідниці та шерстяні кофтини, щоб святкувати разом Новий рік. А першу нашу яскраву літню відпустку провели в його сестер Ніни, Ліди та Наді на Волині. Олександр Якович віз туди також важкий, наповнений своїми книгами портфель. Незабутніми залишилися враження від красот: чистих озер і зелених лісів; полів із золотим житом і синіми волошками та червоними маками; гостинністю щирої веселої родини та юшкою на березі озера Світязь; легендарною рибою вугор; поїздкою до батьків у Хрипськ на підводі, запряженій кобилою Мухою; зустріччю з Мухтаром, який здалеку нісся нам в обійми.

Родина Ростовських збільшилася з народженням у вересні 1972 р. донечки Юлії, яка з'явилася на світ у Черняхіві на Житомирщині, де нами опікувалися мої батьки. Досить часто Олександр Якович згадував про «курйозний» момент. Він не прочитав надіслану йому в Ніжин телеграму-привітання про народження дитинки, бо був зі студентами на збиранні яблук у селі Вертіївка. За радянською традицією, викладачі та студенти у вересні місяці мали допомагати колгоспам у зборі врожаю. Із села, на вихідні, одразу поїхав у гості. Про народження доньки та наше перебування в лікарні не знав. І тому чекав мого приходу, ведучи «світські» розмови. Батьки ж подумали, що він засмучений появою дочки, а не сина, як продовжувача роду. Врешті на питання: «Де ж це Оля так пізно ходить?» – батьки полегшено зітхнули та повідомили про радісну подію. На світанку новоявлений татусь був «на оглядинах» і згодом забрав нас додому. Протягом року Олександр Якович приїздив до нас, радів зростанню первістки та піклувався про наш переїзд до Ніжина.

О. Я. Ростовський, як батько, старанно реалізовував своє призначення. Проживання з донькою Юленькою в гуртожитку супроводжувалося новою гаммою почуттів і подій, які Олександр Якович фіксував придбаним фотоапаратом. Його тішили доньчині перші кроки, допитливість, погляд виразних очей, прояви характеру та граціозні рухи. Цікавим, але довгим був процес виготовлення чорно-білих фотографій, якому Олександр Якович виділяв час, але не завжди був задоволений результатом. Він завжди хотів, як краще. Приємні турботи викликало отримання квартири поблизу інституту та її облаштування, розвиток дитини та догляд за нею. Занепокоєння викликали хвороби Юлі із-за відвідування садочка. Залишаючи її вдома, ми почергово, передаючи ключ з рук у руки бігали на заняття. Іноді доводилося просити студентів побути з нею. Водночас існувала потреба подальшого навчання, складання іспитів і вступу до аспірантури. Все це спонукало Олександра Яковича та мене забрати до нас батьків із волинського села. Взаємодопомога була очевидною.

Сімейство Ростовських поповнилося не лише батьками Олександра Яковича, а й новою «надією». Народження донечки Іри в січні 1975 року було особливим, одухотвореним і принесло нові переживання та радість. Олександр Якович часто згадував свій перший до нас візит у пологовий будинок. З букетом троянд він повертався до Ніжина із Києва, де був у справах аспірантури. Йдучи по засніженій кучугурами вулиці, не помітив, як із сумки випали троянди. Ніяковів, розповідаючи про цю прикрість. Проте, коли забирав нас додому, то найняв рейсовий автобус, оскільки на дорогах були замети. Жартували, «щоб не випали, як квіти, Ірочка з Олею». Піклування, реальна допомога та втіха зростаючими дітьми були для Олександра Яковича життєвим тонусом. Він дбав про всіх, хто його оточував, намагався допомогти та зарадити, усвідомлював свою чоловічу відповідальність за сім'ю і професійну роботу. О. Я. Ростовський успішно здав іспити та був зарахований восени 1975 року до аспірантури в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР.

Спогади про роки навчання Олександра Яковича в аспірантурі за спеціальністю «теорія і історія педагогіки» наповнені калейдоскопом різноманітних подій, людей і вражень. Він розповідав про доброзичливу атмосферу в колективі вченої інтелігенції, дружнє спілкування та цінні поради з боку наукового керівника Л. О. Хлебнікової, захоплювався всебічною ерудицією Т. І. Цвєлих, Г. М. Падалки та інших членів відділу. Під час обрання та затвердження теми кандидатського дослідження були враховані його особисті наукові інтереси – «героїчна музика» та порада наукового керівника – «естетичне виховання». З глибокою пошаною ставився Олександр Якович до керівництва науково-дослідного закладу за їх сприяння «возз'єднанню сім'ї Ростовських». Оскільки через рік я стала аспіранткою Київського університету ім. Т. Г. Шевченка, то наше проживання в Києві в різних гуртожитках ускладнювало ситуацію. «Ходіння по кабінетах» ректорів із проханням обміняти наші кімнати на одну сімейну зазнавало невдачі. Дійсно нам допомогли в Науково-дослідному інституті педагогіки, виявивши чуйність і доброзичливість.

«Практична педагогіка» здійснювалася, коли ми проводили вихідні зі своїми дітьми в Ніжині. Олександр Якович встигав всіх наділити увагою та любов'ю, бавився з дітьми, які любили слухати його чарівні казки та дивитися через проектор фільми. Особливим був відпочинок в інститутському таборі «Лісове озеро» в Ядутах і на озері Світязь у Шацьку. Однак і там Олександр Якович не розслаблявся. Працював напружено, щоб вкластися в терміни. Згадувала В. Г. Потороча, «наш командир» Ядутського табору, опісля «бойовий заступник» декана музпеду: «... на весь ліс було чути клацання друкарської машинки Ростовського». В Ядутах вдало поєднувалася робота та дозвілля. Рання рибалка, запливи на човні з милозвучними піснями дітей, рибацька юшка, вечірні багаття, концерти дітей та баяна О. Я. Ростовського. Збереглися фотографії: Юля

танцює «Чунга-Чанга» під музичний супровід тата, а Іра «рулить» на човні та катамарані. Літні відпустки з дітьми давали новий заряд творчої енергії.

Написання дисертації та підготовка до захисту в Олександра Яковича були чітко розплановані. Технічно допомагала йому друкарська машинка, яку придбав у викладача музпеду Л. А. Гарбера. Завдяки їй заощаджувався час, оскільки для друкування власних рукописних текстів і пошуків платних машиністок він витрачався, ще й доводилося виправляти граматичні та технічні помилки. Фінансові обмеження (аспірантська стипендія та пенсія батьків) змушували О. Я. Ростовського їздити влітку на «заробітки». Згадую, як після отримання коштів за збір яблук він розподіляв їх між усіма членами сім'ї та родини. Зворотньою була і підтримка родини. В листопаді 1978 року, в день захисту Олександром Яковичем кандидатської дисертації в Київський науково-дослідний інститут педагогіки приїхали сестри-вчителі з Волині та Київщини, щоб розділити радість і підтримати брата. Донині вони пам'ятають світил Вченої ради, зокрема, опонентів дисертанта, доктора філософських наук, професора В. А. Кудіна, кандидата педагогічних наук, доцента Г. М. Падалку. Наукові контакти з відомими в Україні вченими сприяли подальшому розвитку освітнього процесу.

У «Трудовій книжці» О. Я. Ростовського в графі «відомості про роботу» містяться скупі та чіткі фіксації кар'єрного (службового) та наукового росту викладача після закінчення терміну навчання в аспірантурі. На їх основі можемо побачити не лише особисте зростання, а й зміни в назві кафедр і факультету, викликаних розширенням діапазону наукових знань і потребою підготовки спеціалістів. Якщо з лютого 1979 року до серпня 1982 року Олександр Якович очолював кафедру музики і співів, то з серпня 1982 р. – кафедру теорії музики, з травня 1984 р. – кафедру теорії, історії музики, з листопада 1986 р. – кафедру теорії, історії музики та гри на музичних інструментах, з червня 1991 р. – кафедру музичного виховання, з листопада 1998 р. – кафедру музичної педагогіки. Надалі, з грудня 2004 р. назва – кафедра музичної педагогіки та хореографії. 7 разів мінялася назва кафедри. Кожного разу Олександр Яковичу потрібно було обґрунтувати її доцільність, розробляти нові програми та навчальні плани.

Одночасно в «Трудовій книжці» відображені в роках щаблі зростання науково-посадового потенціалу О. Я. Ростовського після закінчення аспірантури. Згідно рішень колегії ВАК СРСР, опісля, – в умовах незалежності України, – рішень спеціалізованої вченої ради Інституту педагогіки АПН України, атестаційної колегії України та Ради Ніжинського педагогічного інституту, Олександр Якович мав наступні наукові та посадові звання: викладач – жовтень 1978 р.; кандидат педагогічних наук – квітень 1979 р.; старший викладач – травень 1979 р.;

в. о. доцента – грудень 1980 р.; доцент – серпень 1982 р.; старший науковий співробітник – вересень 1988 р.; професор – січень 1993 р.; доктор наук – лютий 1994 р. Двічі призначався деканом музично-педагогічного факультету: лютий 1985 – листопад 1986 рр.; лютий 1996 – грудень 2006 рр. Зокрема, з грудня 2004 р. – факультету культури та мистецтв. За цими формальними показниками стояла потужна розумова праця, мобілізація життєвого потенціалу, людська витримка, піклування про зростання колективу та перспективи розвитку музичної освіти.

«А скільки за усім тим стояло недоспаних ночей, роздумів, планів, невдач, хвилювань, висновків і перемог? ... Така доля вченого» [6, с. 59]. Дійсно, це самопожертвування. Проте добровільне й усвідомлене – «якщо не я, то хто?». На пропозиції відпочити, зміцнити здоров'я, відповідав: «У мене нема часу» та «Я сам собі режисер». О. Я. Ростовський докладав значні зусилля на всіх освітніх рівнях, щоб музичну освіту заснувати на засадах безперервного зв'язку початкової, середньої і вищої школи. Він розумів, що ключовим напрямком роботи у цій системі була підготовка вчительських кадрів. Олександр Якович ніколи не хизувався своїми знаннями, регаліями й житейськими набутками. Маючи низку невідкладних завдань, умів визначати першочергові, вчив вирішувати проблеми «по мірі їх надходжень». Його освітянське Credo не зазнавало ніяких коливань в залежності від політичної кон'юнктури. Однак Олександр Якович тонко вловлював пульс суспільно-політичного та освітнього життя, щоб за будь-яких обставин сіяти «розумне, добре, вічне».

Педагогічна робота викладача була для О. Я. Ростовського надважливою. З повагою і турботою він ставився до студентів. Ретельно готувався до лекцій і практичних занять, підбирав цікаві та повчальні матеріали. Читав він курси: «Методика викладання музики в загальноосвітній школі», спецкурс «Педагогічні основи формування музичного сприймання школярів» і магістерські курси «Теорія та історія музичної педагогіки», «Методологічний аналіз проблем музичної педагогіки в системі вищої школи», «Історія західноєвропейської музичної педагогіки» та інші. Олександр Якович майстерно поєднував теорію з практикою музичної освіти, наводив конкретні життєві приклади з роботи вчителів. Мені вдалося побувати на його лекціях і переконатися в науковій та доступній манері викладання, живому спілкуванні зі студентами, доброзичливому та водночас вимогливому до них відношенні.

Пам'ятаю, як О. Я. Ростовський запровадив на факультеті «реформу»: знання мали оцінюватися на «відмінно», «добре» і «незадовільно». Вважав, що майбутній вчитель музики не може мати посередніх знань. Звичайно, що це викликало спротив не лише у студентів, а й у ректораті інституту, адже страждав відсоток успішності. Боротьба із «сірістю» зазнала поразки. Однак, коли О. Я. Ростовський повертався із педагогічної практики студентів у школі, то із

захопленням розповідав, як його «двієчники» з теорії музики проводили прекрасні уроки музики в школі. Ці та інші конкретні приклади давали Олександрові Яковичу практичний матеріал для наукових узагальнень і методичних рекомендацій. Він вмів вчитися та вчити інших. Його однокурсниця Людмила Зірка (пізніше колега – Л. І. Пашенко) згадує, що коли вони були студентами, то на семінарах із складних предметів – «поліфонія», «політекономія», «науковий комунізм» тощо – покладалися на ретельні відповіді Саші Ростовського. Вже тоді однокурсники називали його «професором». І на іспити першим відправляли, бо він непримиримо ставився до «шпаргалок», сам відповідав повно та переконливо, тому «за його спиною було надійно». Дійсно, він у всьому був надійним.

О. Я. Ростовський був гарним сім'янином і другом. Попри зайнятість науковими та службовими справами, він постійно турбувався за навчання та розвиток дітей, враховував їх наміри та бажання, приймав продумані рішення. Тішився логікою 5-літньої Іри. Навіть студентам розповідав, як приклад дитячої творчості, такий випадок. Йдучи з донькою, яка була в шубці, на її слова «папа, мені жалко» запитав: «Доню, кого тобі жалко?». Після паузи відповідь: «Не те жалко, що хтось помел, а те жалко, що дуже тепло». Красномовною була і така фраза: «Не та клиса, що миша, а та клиса, коли дощ іде». Майже за К. Чуковським, але то були знахідки рідної дитини. Обидві доньки закінчили музичну школу з її натхненним директором С. О. Голубом. Опісля старша донька Юлія вчилася в Ніжинському культ-освітньому училищі на спеціальності «хореографія». Директором училища був заповзятий С. М. Родін, якому Олександр Якович радив зайнятися науковим дослідженням, але практична діяльність виявилася пріоритетнішою. Відомими в Ніжині практиками-мистецтвознавцями стали С. О. Голуб, В. М. Курсон і інші.

Коло друзів О. Я. Ростовського складали його учителі, однокурсники та учні. Підтримував Олександр Якович дружні контакти з моїми колегами-істориками та інститутськими приятелями. Міцна чоловіча дружба та взаємоповага була все життя між ним і К. А. Федотовим, С. О. Голубом і багатьма іншими, які вирішували спільні робочі проблеми та проводили рідкі дозвілля. Зокрема, Костянтин Антонович Федотов, будучи затятим рибалкою, залучив Олександра Яковича до ранкових виїздів на природу, де відбувалося спілкування на березі річки, у човні з вудочками в руках, за запашною юшкою. Додому чоловік завжди повертався з трофеями, якщо навіть у нього «не клювало» – краснопірками, окунями, щуками. Щукам надавалася особлива перевага. З деякими друзями Олександра Яковича зустрічалися сім'ями, гостювали щиро та весело. Надалі розширення родинного кола, нагромадження всіляких потреб змінили вектори спілкування та не замінили дружніх контактів.

Сімейною радістю стало народження сина Богдана в серпні 1981 року. Його поява та зростання принесли нові захоплення, турботи та наснагу. Олександр Якович не лише опікувався, а і сам занурювався в світ дитини. Разом складали конструктори, запускали літаки та розбивали люстри, гуркотіли машинками, подорожували на велосипедах Ніжином і веслували на човні річками, читали книги та музикували. Навчання та дорослішання трьох дітей, розширення сфери їх потреб, бажань і інтересів посилювали батьківську відповідальність. Водночас безупинна наукова робота, постійна підготовка до занять в інституті, зростання обов'язків викладацької інтелігенції, її соціальної активності вимагали напруження розумових і фізичних сил. О. Я. Ростовський вдало і розсудливо вмів поєднувати сімейно-родинні цінності з науковою, викладацькою діяльністю та причетністю до суспільних змін. Вдячна йому за розуміння та підтримку моїх материнських, жіночих, професійних і громадських доручень та захоплень. 1991 рік започаткував новий вимір українських реалій, намірів і здобутків.

Натхненно та наполегливо працював Олександр Якович над докторською дисертацією, основний зміст якої відображений у численних публікаціях. Ще до захисту дисертації ним було написано та видано 5 навчально-методичних посібників, 6 шкільних програм, 14 статей у наукових збірниках і журналах тощо. Музичній освіті відводилося одне із чільних місць у духовному розвитку людини. О. Я. Ростовський стверджував: «Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей. Створюючи хвилюючий образ світу й людини, розкриваючи психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми і поколіннями, музика стає незмінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації і впливу на підростаюче покоління» [7, с. 1].

Робота над дисертаційним дослідженням тривала 16 років, протягом 1976 – 1992 років, а захист відбувся в 1994 році. Апробація результатів дослідження відбувалася на міжнародних, всесоюзних, республіканських і інших науково-практичних зібраннях. Згадую, як Олександр Якович ділився позитивними враженнями від наукових відряджень до Казані, Баку, Алма-Ати, Могильова, Москви та міст України. Він був одержимий науковою роботою, але вмів вчасно переключатися на інші сфери людського буття. Однак вивчення різноманітної літератури, публікації статей у науково-методичних збірниках і журналах, опрацювання анкетного опитування вчителів були невід'ємною частиною його життя. Для написання дисертації О. Я. Ростовський використав понад 417 одиниць основної літератури та тисячі оброблених експериментальних анкет.

Успішний захист докторської дисертації та схвальні відгуки опонентів, – академіка АПН України, доктора філософських наук І. А. Зязюна, докторів педагогічних наук, професорів Л. Г. Коваль та Г. М. Падалки, – стали «Вінцем творчого пошуку» та подальших практичних дій.

Поступово до «вінця» ставали і наші діти, які, закінчивши школу та здобувши вищу педагогічну освіту, вийшли на шлях самостійного розвитку. Заміжжя та одруження дітей, створення нових «сімейних вогнищ» і родин були важливими подіями в нашому житті. Нагородою дідусеві О. Я. Ростовському була поява 5 чудових внуків. Радістю та щастям світилися очі, коли він брав на руки, пізніше – за руки, малят. Його педагогічний хист і мудрість були неперевершені. Авторитет дідуся Саші та його міркування були важливі та повчальні. Найстарший внук Максим якось сказав: «Розважлива та спокійна бесіда дідуся про мої помилки діставала до глибин свідомості і викликала сором більше, ніж голосна критика». Нині ми пишаємося Максимом, який має вищу педагогічну освіту та військовий досвід. Внук Кирило, студент Києво-Могилянської академії, успадкував від дідуся потяг до науки та розважливості і витримку. Ще троє внуків – Артем, Аріна, Анна – зростають, виявляючи схильність до пізнання оточуючого світу, розвитку інтелекту та власних уподобань. Незмінну шанобливість і любов до Олександра Яковича засвідчують наші невісточка Оля та зяті, його рідні по крові та споріднені по духу.

За 44 роки сімейного життя, яке нерозривно було пов'язане з викладацькою роботою в педагогічному інституті, потребою постійного наукового росту та процесами в суспільно-політичному житті, Олександр Якович проявив найкращі людські якості характеру. «Пора подумати про душу» – казав він мені з іронією, коли збираючись на роботу, чи «вихід в люди» я чепурилася. Однак завжди міг прискіпливо оцінити і зовнішній вигляд, і внутрішній стан, зробити комплімент, або покепкувати над макіяжем. Приваблював його в усьому класичний стиль і поміркованість. Сам був невибагливий, хоч і дотримувався етикету. Олександр Якович володів внутрішньою чутливістю та зовнішнім спокоєм, витримкою, вмінням переконувати та водночас прислуховуватися до «конструктивної критики». У скорботні дні, коли гіркота від хвороб і втрати батьків виснажувала сили, вмів підставити плече та втішити, нагадати про закони людського життя. Виявляв турботу про всю велику родину, нехтуючи власним самопочуттям, маючи терплячість і терпимість. Сам мужньо переніс дві складні операції та реабілітаційний період. Не втрачаючи гумору та оптимізму, на питання про самопочуття відповідав: «Не дочекаєтесь!»

«Світ ловив мене, але не піймав!» – повторював наприкінці свого життя Олександр Якович, і не тому, що був нагороджений медаллю «Григорій Сково-

рода». Він поділяв не лише глибинний сенс філософських ідей, а й просвітительську діяльність Григорія Сковороди. Відомо, що Григорій Савич володів неабиякими музичними здібностями та грав на різних музичних інструментах. Пригадую, як Олександр Якович на початку своєї діяльності декана створив камерну концертну аудиторію, на стінах якої були розміщені стенди з історії розвитку музичного мистецтва, його інструментів. Логічним втіленням цього був подальший розвиток оркестру народних інструментів музично-педагогічного факультету, зокрема, під керівництвом М. К. Мельника. Нині ж на факультеті культури та мистецтв відомий своєю славою і віртуозністю оркестр народних інструментів під керівництвом диригента та композитора, народного артиста України, професора М. О. Шумського. Професор О. Я. Ростовський поділяв і філософсько-педагогічні погляди Г. С. Сковороди, зокрема: про виховання нової людини через самопізнання, доступне їй за допомогою розуму і внутрішнього чуття; та «сродну працю», яка враховує природні нахили людини та забезпечує самоствердження особистості. Олександр Якович завжди жартівливо нагадував – «робіть що-небудь».

Незважаючи на послаблення здоров'я, О. Я. Ростовський намагався завершити свої поточні робочі справи, розробляв плани та визначав завдання колективу на майбутнє. Щиро дякував колективу та «дівчатам з деканату», – як він з повагою та любов'ю називав Л. В. Гусейнову та О. В. Коваль, – за розуміння та підтримку, вірив у наукову перспективу Ю. Ф. Дворника, М. А. Михаськової та інших, радів захисту дисертації О. В. Пархоменка, цікавився факультетськими новинами. Постійно очікував дзвінків і приходу наших дітей, які вселяли оптимізм і силу духу, опирався на незламність свого характеру та допомогу близьких людей і Бога...

7 десятиліть відвела доля земному життю Олександра Яковича. Однак християнська віра запевняє, що у Бога всі живі. О. Я. Ростовський продовжує жити в своїх онуках, дітях, у пам'яті близьких і рідних, тих людей, які його знали, якими він опікувався і супроводжував своїми знаннями та порадами. Життєва школа О. Я. Ростовського втілюється своїми уроками працьовитості, добра, любові та мудрості в діях нинішнього та майбутніх поколінь освітян, мистецтвознавців, інтелігентів і патріотів-гуманістів.

Список використаних джерел

1. Энциклопедия Мудрости. Можайск: РООССА, 2008. 814 с.
2. Емельянов В. М. Наше время. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. 132 с.
3. Забарний О. Три етюди про вченого. *ALMA MATER*. 2016. № 3. с. 6–7

4. Кавунник О. А. Мистецько-освітні виміри інновацій професора О. Я. Ростовського. *Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук.-метод. статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 2. С. 7–12.
5. Михед П. Відлуння свята молодості. Академік Федір Арват. *Наука творити добро: спогади, публікації* / уклад.: Петро Никоненко, Григорій Самойленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 193 с.
6. Пінчук Т. Д. Все почалося з баяна. Ростовський Олександр Якович. *Зірки залишають слід...* Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. Книга 3. 78 с.
7. Ростовський О. Я. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. Київ, 1994. 48 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч. метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
9. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя; ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2005. 420 с.
10. Теорія і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 283 с.
11. Чекан О. Ростовський / Olena Chekan@olenachekan. 19 июня 2016 г. Ростовський mamache. wordpress. com / 2016/ 06/ 19/ ростовський
12. Чекан Ю. Вінець творчого пошуку. *ALMA MATER*. 1994. № 4. С. 2.

КОМПЛЕКСНИЙ АНАЛІЗ ХОРОВОГО ТВОРУ ЯК МЕТОД СТВОРЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Арєф'єв С. Е.

У статті висвітлено питання становлення аналітичних компетентностей майбутніх хорових диригентів шляхом опанування механізмами здійснення комплексного аналізу хорових творів з метою розкриття їхнього художнього змісту та створення виконавської інтерпретації.

Ключові слова: диригент-хормейстер, хоровий твір, комплексний аналіз, виконавська інтерпретація.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми даного дослідження зумовлена зростанням вимог до якості освіти, зокрема й у галузі професійної підготовки хорових диригентів. Сучасний хоровий диригент має бути творчою особистістю, швидко адаптуватися до динамічних змін ринку праці, тому організація навчального процесу з підготовки хормейстерів базується на компетентнісному підході й підпорядкована досягненню мети навчання: підготовка високопрофесійних фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері хорового мистецтва [6].

Досягнення програмних результатів навчання, які стануть підставою для присвоєння професійних кваліфікацій, уможлиблюється у процесі формування низки фахових компетентностей:

- здатність до естетичної оцінки хорового твору;
- здатність до самостійної роботи над партитурою;
- здатність до створення музично-слухового уявлення про хоровий твір;
- здатність до озвучення хорової партитури на фортепіано;
- здатність до внутрішнього слухового відтворення кожної хорової партії;
- здатність до комплексного аналізу хорової партитури;
- здатність до раціонального відбору пластичних засобів виразності;
- здатність до створення виконавської інтерпретації хорового твору.

Важливе місце у зазначеному переліку належить умінню здійснювати виконавський аналіз хорового твору через розкриття взаємодії музики й поетичного тексту погляду відповідності їхніх форм (композиційний рівень), також співвідношення художньої образності музичного і поетичного текстів, музичних і поетичних засобів виразності, відповідності поетичних тем, образів, мотивів музичним, проникнення крізь музичний текст в авторський образний світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблему визначення художнього змісту та форми хорового твору й методи його інтерпретації розглядають у своїх дослідженнях відомі українські науковці та диригентипрактики: О. Бенч-Шокало, А. Лащенко, П. Ковалик, А. Козир, Л. Костенко, А. Кречківський, Ю. Пучко-Колесник, Ю. Ткач, Л. Шумська та інші.

Метою даної статті є актуалізація проблеми здійснення комплексного аналізу хорової партитури як детермінанти компетентнісно-орієнтованого процесу диригентсько-хорової підготовки. Її **завдання** полягає у розгляді основних механізмів здійснення комплексного аналізу хорового твору, що визначається як системоутворюючий метод створення його диригентсько-виконавської інтерпретації.

Виклад основного матеріалу. У системі диригентсько-хорової підготовки технологія комплексного аналізу хорового твору посідає пріоритетні позиції, оскільки завдання створення високохудожньої виконавської інтерпретації, що ґрунтується на всебічному вивченні хорової партитури, охоплює усі фахові освітні компоненти професійного становлення хорового диригента: хорове диригування, хоровий клас, хорознавство, читання хорових партитур, хорова література, педагогічний репертуар, хоровий практикум, виконавська та педагогічна практика.

Специфіка діяльності диригента-хормейстера полягає в тому, що він керує колективним виконанням хорового твору та відчуває хоровий колектив як музичний інструмент, що стає засобом озвучення унікальної художньої концепції хорової партитури, закладеної у композиторському нотному контексті та змодельованої внутрішньослуховими уявленнями диригента-інтерпретатора.

Застосування аналітичної методики у процесі вивчення хорових творів сприяє розвитку музичного інтелекту хорового диригента, його духовного світобачення, творчої уяви, формує особистісні та фахові професійні якості, що передбачає набуття досвіду глибокого розуміння художнього змісту хорових творів та подальшу здатність до моделювання множинних диригентських трактувань хорової партитури.

У процесі історичного розвитку, а також у зв'язку з появою нових форм виконання хорової музики й поступовою еволюцією стилів композиторського письма, склалася сучасна форма хорового диригування: мова жестів і міміки. Сучасна мова диригентського мистецтва – результат використання одного з перевірених багатовіковою практикою засобів людського спілкування, що викликають безпосередній емоційний відгук, різноманітні асоціації. Диригування (від франц. *diriger* – направляти, управляти, керувати) – один з видів музично-виконавського мистецтва, керівництво колективом музикантів (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю) в процесі підготовки та

під час публічного виконання музичного твору. Хорове управління здійснюється диригентом, який прагне передати співацькому колективу свої художні наміри, своє розуміння й бачення твору, забезпечує ансамблеву стрункість і технічну досконалість виконання. Зasadничими умовами формування виконавського плану диригента-хормейстера стає ретельне вивчення хорової органіки, закладеної у тексті хорової партитури [7, с. 28].

Відтак, особливого значення у підготовці диригента до виконання музичного твору з хоровим колективом набуває підготовча робота, зміст якої полягає у всебічному комплексному аналізі хорової партитури, результат якої проявляється у максимальному наближенні до правильного виконавського трактування і вибір хормейстерських прийомів для подолання вокально-хорових труднощів.

У процесі здійснення комплексного аналізу хорового твору застосовуються знання з музично-теоретичних дисциплін, музичної та хорової літератури, постановки голосу, хорового диригування та хорознавства. У цьому аналізі має відбиватися особисте ставлення диригента до виконуваного твору, що полягає в розумінні значення співвідношень нотного й літературного контекстів, засобів музичної і вокально-хорової виразності у відтворенні характеру музики.

Перший етап роботи – історико-стилістичний аналіз, присвячується авторам музики і літературного тексту. Потребує вивчення біографії композитора з опорою на найбільш значущі факти його життя і творчості. Дуже важливим і одночасно складним для студента завданням є розуміння загальнокультурного контексту епохи, під час якої жив і творив композитор, розкриття основних стилістичних напрямків у музиці того часу, а також рівня та особливостей розвитку вокально-хорового мистецтва. Детальнішого висвітлення вимагає хорова творчість композитора. В окремих випадках диригент повинен виявити і розкрити індивідуальні риси стилю композитора на прикладі аналізованого хорового твору.

Аналізуючи твір сучасної хорової музики, диригент повинен звернути увагу на перевагу в творі або новаторських, або традиційних музичних прийомів. При цьому необхідно пам'ятати, що їх співвідношення в музиці різних авторів проявляється суто індивідуально. Далі бажано визначити: які художні образи, події, думки або почуття, закладені в літературному першоджерелі, могли надихнути композитора на написання хорового твору, що стане ефективним методом тлумачення його ідейно-образного змісту.

Другий етап – музично-теоретичний аналіз хорового твору, передбачає визначення структури музичної побудови та засобів музичної виразності: специфіки ладотонального плану, фонічних властивостей гармонії, метроритм, темп, особливості фактури викладу, характеристик основної мелодії, значення

акомпанементу. Оскільки форма хорového твору обумовлена структурою літературного тексту, то її розгляд повинен здійснюватися в тісному взаємозв'язку з його змістовним аспектом, а засоби музичної виразності потребують підкріплення висновками про їх роль у розкритті динамічних процесів образної драматургії. Окрім того, важливо з'ясувати іманентні властивості засобів музичної виразності, котрі можуть бути пов'язані з жанровою природою твору або уособлювати специфічні особливості національного чи індивідуального композиторського стилю.

Третій етап – вокально-хоровий аналіз, спрямований на виявлення основних виконавських труднощів твору і визначення хормейстерських прийомів для їх подолання. Цей етап аналізу включає розгляд і розкриття наступних понять: тип і вид хору; загальний діапазон хору й загальна теситура; прийом звуковедення; дихання; діапазони хорових партій і хору в цілому; характер звуковедення і атака звуку; вокальні труднощі й труднощі ладу; ансамблеві труднощі та особливості вимови тексту. Визначення типу і виду хору іноді може бути розглянуте як прояв певного стилістичного напрямку, або традиції в хоровому виконанні. Вибір того чи того типу і виду хору може бути продиктований прагненням автора до розкриття певних темброво-звукових можливостей хору відповідних ідеї та образам цього твору. Характер звуковедення і атака звуку аналізуються з точки зору їх виразних можливостей, за допомогою яких розкривається образно-змістовні характеристики твору. «Звичайно, саме вокалові завдячує хорове мистецтво багатством тембровості, людським теплом і виразністю інтонувань, що здатні відтворити найтонші нюанси настрою, широкою амплітудою емоційно-образних контрастів. Через вокал митець інтонує слово, синтезує смислове й емоційне» [4, с. 20].

Звуковедення і атака звуку нерозривно пов'язані із співацьким диханням. Аналіз основних інтонаційних труднощів повинен спиратися на закономірності зонно-темперованого строю, який лежить в основі вокального виконання. У партитурі необхідно визначити найскладніші виконавські моменти з точки зору горизонтального і вертикального строю. Часто інтонаційні труднощі ускладнюються такими чинниками, як особливості темпу, динаміки, регістрів, теситури. Для подолання цих труднощів необхідно пам'ятати, що повільний темп не сприяє збереженню строю, особливо при виконанні *а саррелла*, а швидкий темп ускладнює виконання інтонаційно незручних моментів. Тому в процесі репетиційної роботи необхідно чергувати різні темпи, а окремі мелодичні ходи або акордові з'єднання по вертикалі, відпрацьовувати поза ритмом, за рукою диригента. Вивіренню строю сприяє виконання закритим ротом, при якому слуховий контроль виконавців стає пильнішим. Студент повинен уміти виявити основні ансамблеві труднощі та шляхи їх подолання. Основними компонентами

хорового ансамблю, особливості якого необхідно визначити при аналітичній роботі з партитурою, це: інтонаційний, метроритмічний, гучносно-динамічний, агогічний, тембровий, дикційно-орфоепічний. У творах з акомпанементом необхідно з'ясувати: чи сприяє партія супроводу досягненню збалансованого загального ансамблю, або її самостійна роль це завдання ускладнює і, таким чином, запрограмувати прийоми вироблення гармонійного узгодження звучання при концертному виконанні хорового твору.

Четвертий етап – виконавський аналіз. У цьому розділі необхідно проаналізувати співвідношення прийомів диригентської техніки із засобами музичної виразності, характерними для хорової фактури виконуваного твору (динаміка, штрихи, фразування, розташування логічних наголосів залежно від змісту літературного тексту, змістові цезури тощо), окреслити ефективні мануальні засоби відтворення загальної кульмінації твору та окремих кульмінаційних зон, визначити прогнозовані диригентські труднощі.

Генеza хорової органіки кожного конкретного хорового твору містить унікальний вокально-тембровий код, розшифровка семантики якого шляхом вокально-хорового аналізу надасть диригенту інформацію стосовно перспектив використання тембрової палітри співацького колективу як чинника достовірного формотворення.

Розуміння структури музичної форми, стилю хорового викладу, художніх особливостей хорової тканини виступають інструментом розкриття художньо-образного феномену хорового твору, і формують індивідуальне виконавське бачення у створенні його інтерпретації, суб'єктивно осмислене виконання твору, що, по суті, являє собою диригентсько-режисерську експлікацію.

«Обмежитися одним теоретичним аналізом було б так само неправильно, як і, навпаки, – зовсім відмовитися від нього. Дослідженню форми твору обов'язково повинна передувати або супроводжувати (залежно від обставин) вдумлива робота з ним – знайомство з музикою, літературою, історичними працями та іншими матеріалами. В іншому випадку аналіз може не вийти і його більш ніж скромні результати тільки розчарують учня. Треба запам'ятати раз і назавжди: тільки тоді, коли з музикою партитури вже пов'язаний цілий світ почуттів, думок і уявлень – кожне відкриття, кожна деталь у формі негайно стане відкриттям або деталлю в змісті. Остаточним результатом аналізу має бути в ідеалі таке засвоєння партитури, коли кожна нота «потрапляє» в зміст, і кожен рух думки і почуття знаходить свою структуру у формі. Про виконавця (все одно – соліст він або диригент), який оволодів таємницею синтезу змісту і форми, зазвичай говорять, як про художника і майстра в передачі стилю твору» [2, с. 40].

Висновки. Таким чином, практичне втілення хорового твору вимагає від диригента-хормейстера чітких уявлень про особливості його змісту і форми, про

роль різних композиційних прийомів і музичних засобів виразності у процесі створення високохудожньої виконавської інтерпретації, призначеної для проникливого концертного виконання.

Отже, створення індивідуального виконавського трактування хорового твору вбачається можливим саме у процесі здійснення повноцінного комплексного вивчення хорової партитури, застосування поетапних механізмів її аналітичного структурування та сходження до естетично-філософського осягнення композиторського задуму на засадах індуктивної логіки.

Список використаних джерел

1. Бенч О. Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ: Український Світ, 2002. 440 с.
2. Коловский О. Анализ хоровой партитуры. Хоровое искусство. Ленинград: Музыка, 1967. С. 29–41.
3. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю., Шумський М. О. Диригентсько-хорова підготовка: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 300 с.
4. Пархоменко Л. Українська хорова п'єса. Київ: Наук. думка, 1979. 218 с.
5. Пучко-Колесник Ю. В. Діяльність диригента-хормейстера як соціокультурний феномен: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ: Видавництво «Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського», 2009. 18 с.
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Офіційне видання МОН України. Київ, 2019. 16 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>
7. Шумська Л. Ю. Хорове диригування: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. та перероб. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 106 с.

СИНТЕЗ МАТЕМАТИКИ ТА ФІЛОСОФІЇ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ

Гребенюк О. В.

Стаття присвячена розкриттю сутності синтезу математики та філософії у музичній освіті. Для здійснення методу синтезу одним із найважливіших завдань є використання знань з інших галузей інтелектуальної діяльності людини шляхом наукового дослідництва та емоційного сприйняття, та перенесення цих знань у сферу музичної діяльності.

Ключові слова: *музика, синтез, аналіз, інтерпретація, математика, філософія.*

Діяльність педагога-музиканта – це діяльність дослідника. Одним із найцікавіших методів, яким користується музикант під час викладання свого предмета є метод синтезування нової якості знань шляхом перенесення, або «переплавлення» (термін Б. В. Асаф'єва) та інтерпретації знань з інших дисциплін у галузь педагогіки музичної освіти. У педагогіці музичної освіти поряд із емпіричними здавна утвердилися такі теоретичні методи, як аналіз, узагальнення, синтез, моделювання, а також абстрагування. Ці методи дослідження мають універсальний характер практично в усіх науках. У 1963 році у колишньому Радянському Союзі на базі Наукової ради з історії світової культури Академії наук СРСР була утворена Комісія комплексного вивчення художньої творчості. Учасниками Комісії стали майже двісті представників багатьох галузей знань: від філософії, літературознавства, мистецтвознавства, естетики, історії, соціології, психології і т. д. до фізіології, кібернетики, фізики та математики. У ній брали участь психолог Б. Г. Ананьєв, філософ Б. І. Кедров, літературознавець Д. С. Ліхачов, математик А. М. Колмогоров, доктор фізико-математичних наук І. М. Ліфшиц, письменники І. Л. Андронніков, Д. О. Гранін, В. А. Рождественський, кінорежисер С. А. Герасимов, діяч театру Г. О. Товстоногов, композитори Т. М. Хренніков, В. П. Соловйов-Седой та багато інших. Мета роботи Комісії – міждисциплінарне вивчення художньої творчості, розкриття логіки розвитку та створення нового підходу для здійснення цього вивчення. Комплексне дослідництво художньої творчості – це науковий напрям, завдання якого не тільки системний аналіз творчості (у літературі, театрі, живопису, музиці та інших видах мистецтва) шляхом долучення на єдиній методологічній основі методик і засобів різних наукових дисциплін, а також і синтез між наукою та мистецтвом, синтез між різними видами мистецтв. «Сенс дійсно системного комплексного підходу до мистецтва полягає у тому, щоб застосувавши на певному етапі аналізу різноманітні методи дослідження не залишитися на рівні емпіричної роздробленості; це не більше ніж сходинка до наступного рівня – дослідницького синтезу» [4, с. 155] «Мова йде... про ті (проблеми

вивчення мистецтва і літератури), які потребують міждисциплінарного підходу... про залучення методик і засобів тих дисциплін, які можуть сприяти пізнанню якогонебудь явища художньої культури або окремого твору» – писав Б. С. Мейлах [8, с. 14]. Ю. Я. Барабаш у роботі «Наука об искусстве» зазначає: «Вирішальний фактор – це міра осягнення загальних, глибинних закономірностей художнього розвитку, реальної діалектики єдності процесу і його безкінечної багатоманітності» [3, с. 372]. Він розглядає питання вивчення музики та інших видів мистецтв, виходячи із загальної трактовки комплексності, а також питання про долучення різних наук (у тому числі точних), виходячи із певної задачі. Таким чином, величезний різнохарактерний матеріал, який був накопичений у процесі роботи Комісії (було проведено десять симпозіумів, випущено 12 томів дослідницьких робіт) дав початок вивченню синтезу науки та мистецтва та вивченню синтезу між різними видами мистецтв.

Розглянемо стисло тему синтезу музики та математики, що є найбільш абстрактною із точних наук. Відомий піаніст Г. Нейгауз писав: «Розмірковуючи про мистецтво і науку, ... я дійшов висновку, що математика і музика знаходяться на крайніх полюсах людського духу... і що між ними розміщується усе, що людство створило в галузі науки і мистецтва» [9, с. 21]. Неодноразово в історії розвитку духовної культури математика та музичне мистецтво вступали у тісні та плідні для обох сторін контакти. Так, математичну теорію музики конструювали Піфагор та Архіт, які вивели, що дві струни, що звучать, визначаються як консонанс, якщо їх довжини відносяться як цілі числа, що утворюють трикутне число $10=1+2+3+4$, тобто як 1:2, 2:3, 3:4, (октава, квінта, кварта відповідно), і також те, що частота коливань струни, що звучить, обернено пропорційна до її довжини. Ідея досконалості навколишнього світу володіла умами вчених і в наступні епохи. Так, у XVII ст. Й. Кеплер встановив сім гармонійних інтервалів: октаву (2:1), велику сексту (5:3), малу сексту (8:5), чисту квінту (3:2), чисту кварту (4:3), велику терцію (5:4), малу терцію (6:5), за допомогою цих інтервалів він виводить увесь звукоряд як мажорного, так і мінорного нахилу, а далі співвідносить ці інтервали з кутами швидкості деяких планет сонячної системи. У 1614 році математик Дж. Непер зробив відкриття у сфері обчислення і опублікував таблицю логарифмів. Це дало змогу органісту А. Веркмайстеру здійснити геніальне вирішення: він поділив октаву на 12 рівних частин. З моменту введення цього строю у музиці запанувала температура (співмірність) і Й. С. Бах зміг написати свій «Добре темперований клавір», який представив 12 мажорних та 12 мінорних тональностей. Без відкриття логарифмів створити рівномірно темперований лад було б неможливо. Так математичне відкриття вплинуло на відкриття у музиці, так логарифми стали «алгеброю гармонії», на яких виросла температура. Термін «золотого перетину», який пов'язують із іменем Леонардо да Вінчі, сутність якого полягає у співвідношенні двох частин, коли більша відноситься до меншої так, як ціле відноситься до більшої частини, знайшов широке використання у музиці. На початку XX століття математик

і музикант Е. К. Розенов опублікував декілька робіт, присвячених пропорції золотого перетину у музичних та поетичних творах. Багато досліджених їм творів були написані у сонатній формі. Е. К. Розенов помітив, що кульмінація твору майже завжди знаходиться в зоні золотого перетину (для сонатної форми вона завжди співпадає з розробкою) [12, с. 104]. Розглядаючи «Хроматичну фантазію і фугу» Й. С. Баха, Е. К. Розенов показує, що закон золотого перетину може працювати на різних рівнях структури твору: у межах цілого – твір від початку до кінця (якщо прийняти ціле за одиницю, то вона буде розділена на 0,62 та 0,38); у межах кожної з частин ($0,62=0,32+0,24$; $0,38=0,24+0,14$; $0,24=0,15+0,09$ і т. д.). У розглянутому творі Баха Розенов відмічає шість таких рівней. В наданому нижче рівнянні відображені перші два: $1=0,62+0,38=(0,32+0,24)+(0,24+0,14)$. Білоруський дослідник Е. М. Сороко запропонував математичну модель системи двох взаємодіючих протилежностей, яка описує діалектичну по своїй природі сонатну форму. Він пише, що точки золотого перетину, або структурні інваріанти вказують на рубежі та поворотні точки у розвитку сюжету твору, – зокрема, кульмінація знаходиться у точці золотого перетину в цілому (0,62) або в безпосередньої близькості від неї. «... Максимальна естетична перевага... об'єктів, що мають форму золотого перетину, пояснюється максимальністю інформативності або «виразності» такої форми у порівнянні з іншими...» [10, с. 83]. Ще одне поняття «симетрія», яке у Платона має всеохоплююче значення і трактується як синтез «межі» (розуму, істини) та «безмежного» (краси, насолоди). У діалозі «Філеб» він надає симетрії друге місце у п'ятиступеневій теорії благ. Цей принцип форми також виступає під час аналізу побудови музичного твору. Так, повертаючись до аналізу сонатної форми, у наданому вище рівнянні можна побачити симетричне розташування двох епізодів експозиції та репризи відносно точки золотого перетину цілого. Якщо прийняти довжину твору рівній одиниці, то кожен з цих епізодів віддалений від точки золотого перетину цілого на 0,24. В цілому такі поняття, як «ритм», «симетрія», «гармонія» мають інваріантне значення у математичній та музичній мовах. Треба сказати, що тема взаємозв'язку математики та музики продовжує розроблятися й сьогодні і це показує невичерпність цієї теми.

Звернемося до розгляду впливу філософії на музичне мистецтво та на музичну педагогіку зокрема. Філософія та мистецтво доповнюють одне одного і виступають у формі духовного освоєння дійсності. Художня творчість черпає у філософії концептуальні орієнтири. Філософія у мистецтві – це відображення дійсності у її живому та безпосередньому русі. Тяжіння мистецтва до філософії обумовлено спорідненістю їх інтересів. У центрі їх уваги знаходяться проблеми, пов'язані з розкриттям природи людини, її відношення до світу, сенс її буття. І філософія і мистецтво беруть участь у формуванні особистості людини. «Музика походить від життя, живиться її явищами, соками (...) і як мистецтво, покликана віддавати життя назад (у вигляді готових творів людського генія) все, що вона у життя взяла. У цьому і полягає вічний кругообіг між життям і мистецтвом. Життя

народжує мистецтво, мистецтво рухає життя уперед, щоби знову від життя зароджуватися...» – писав І. О. Дунаєвський [1, с. 65]. «Музичне мистецтво не є абстрактне, чисто звукове відображення розумових схем, а вічно живе, духом ведене втілення всього, що звучить у природі і у душі людини, у форми, викувані нашою волею і розумом, що концентрують у собі викрадену у природи енергію. Стиснути його у лещата свідомості і управляти ним за власними волею і бажанням – у цьому полягає завдання людської культури, і музичне мистецтво є одним із переломлень такого завдання» [2, с. 68] – писав Б. В. Асаф'єв. Величні слова належать Ф. Лісту: «Жодне мистецтво, жодна наука – за винятком філософії – не може претендувати на таке славне минуле, на такий давній, чудовий синтез, як музика. Якщо ми звернемося до найдавніших епох, то знайдемо там славнозвісних людей, гідних філософів, правників, що прихиляються перед її колискою... Гермес визначав поняття «музика» як «пізнання речей». Те ж говорить і вчення піфагорійців, а так само і школа Платона, який стверджував, що все у всесвіті – музика» [13, с. 97]. У музиці поряд із раціональними законами образності, розсудливістю, мірою та гармонією є алогічність та стихійність: вона є поєднанням двох початків, які Ф. Ніцше назвав аполлонічним та діонісійським. Саме це ідеальне поєднання протилежного робить музику метафоричною моделлю всесвіту та свідомості. Музика доповнює і виявляє звуками один з головних концептів філософії – концепт «поток»: «свідомість як потік» [12, с. 56], запропонований американським філософом У. Джемсом. Це продовження понять – образів «води» та «ріки» Геракліта. Жоден раз стан свідомості, що вже відбувся не може знову з'явитися і буквально повторитися. Музика, вдивляючись у філософію як у дзеркало, прозріває, досягає, накопичує себе як сферу цінностей свободи та творчості. Музикознавець О. Н. Должанський у своїх працях вивчав культурологічні та філософські аспекти музичних творів, що написані у поліфонічному жанрі. «Починаючи з зародження та розвитку багатоголосся та протягом багатьох століть до бахівської творчості включно переважна більшість творів професійної музики зовні побудованих порізно (твори на *cantus fermus*, варіації, *basso ostinato*, ричекари, канони, інвенції, фуґи), насправді поєднані єдиним композиційним принципом, який лише у середині XVIII століття, втратив своє панівне положення. Принцип цей полягає у тому, що кожен твір або самостійна частина його містить викладення і трактування однієї думки» [6, с. 10]. Принцип сонатної форми – це зіставлення як мінімум двох образно-тематичних сфер, конфлікт між якими є джерело розвитку (руху). Сонатна форма, яка досягла розквіту у другій половині XVIII та на початку XIX століття, корелює з поглядами Гегеля на сутність трагічного конфлікту, – це зіткнення двох правд, двох точок зору, кожна з яких цілком обґрунтована (в історичній перспективі – множинність істини, плюралізм постмодерну [11, с. 317]. Зіставлення фуґи та сонати як композиційних принципів, значення яких виходить далеко за межі власне музичної специфіки і має загальнокультурне значення, – є, по суті, зіставлення двох концепцій істини: істина як єдина і нерухома (фуґа) і істина як процес, рушійною

силою якого є конфлікт протилежностей, «форма поступового драматичного становлення висновку (соната)» (О. Н. Должанский).

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, можна з упевненістю зробити висновок, що всі сфери, які слугують тому, щоб виховати всебічно розвинутого педагога-музиканта, також слугують збагаченню методів роботи у сфері музичної педагогіки. Не випадково геніальний А. Ейнштейн наставляв: «Намагайтеся зробитися не успішною, а цінною людиною» [7, с. 614]. Математика вчить музикантів структуруванню, узагальненню, аналізу, розумінню форми, привносить у мову музики свої терміни та методи судження, допомагає досягнути всі елементи музичного тексту, у той час як філософія допомагає проникнути у сутність музики, краще зрозуміти концепцію музичного твору, задум композитора, підіймає до духовних та інтелектуальних абстракцій.

Список використаних джерел

1. «Когда душа горит творчеством...» Письма к Раисе Рыськиной / сост., вступ. ст., комм. и посл. Н. Г. Шафера. Астана: Елорда, 2000. 184 с.
2. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
3. Барабаш Ю. Я. Вопросы эстетики и поэтики. Москва: Современник, 1977. 400 с.
4. Васюточкин В. С. Критерии эстетического в математическом творчестве. Из кн. Мейлах Б. С. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Ленинград: Наука, 1982.
5. Джемс У. Поток сознания. Психология. Москва: Педагогика, 1991.
6. Должанский А. Избранные статьи. Ленинград: Музыка, 1973.
7. Душенко К. В. Мысли, афоризмы и шутки знаменитых мужчин. 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 640 с.
8. Мейлах Б. С. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Ленинград: Наука, 1982.
9. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
10. Петров В. М., Прянишников Н. Е. Формулы прекрасных пропорций. В кн.: Число и мысль. Москва, 1979. Вып. 2. С. 72–92.
11. Пустовит А. В. Концепция времени и ее отражение в композиции поэтических и музыкальных произведений. Київ: Вид. дім. Дмитра Бураго, 2003. Вип. 6. Мова і культура. Т. VII: Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. Мова сучасного мистецтва. 560 с.
12. Пустовит А. В. Пушкин и западноевропейская философская традиция / Изд. 2-е, испр. и доп. ДУХ І ЛІТЕРА, 2019. 496 с.
13. Ференц Лист и проблемы синтеза искусств: сб. научных трудов / сост. Г. И. Ганзбург; под общей ред. Т. Б. Веркиной. Харьков: РА – Каравелла, 2002. 336 с.

СПЕЦИФІКА РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА НА УРОКАХ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ

Харьковська М. С.

У статті розглянута специфіка роботи концертмейстера на уроках класичного танцю. Розкрито значення терміну «концертмейстер». Висвітлено професійні якості концертмейстера-піаніста хореографічного колективу. Охарактеризовано особливості співпраці концертмейстера та викладача-хореографа. Визначено вимоги до підбору музичних фрагментів для класичного екзерсису.

Ключові слова: концертмейстер, викладач-хореограф, класичний танець, танцювальна термінологія, музичні фрагменти, екзерсис.

Прекрасним засобом розвитку емоційної сфери учнів є музика і танець – основа для їх естетичного виховання. Уроки хореографії від початку і до кінця будуються на музичному матеріалі. Концертмейстер ненав'язливо вчить дітей відрізняти музичні твори різних епох, стилів та жанрів. Музичне оформлення уроку повинно розвивати учнів та прищеплювати їм усвідомлене відношення до музичних творів – це вміння чути музичну фразу, орієнтування в характері музики, її ритмічному малюнку та динаміці [6, с. 104].

Звернемося до дослівного роз'яснення терміну «концертмейстер», спираючись на його первинний смисл та етимологію. Термін «Concerto» походить від італійського «Concerto» – «злагода» і «Meister» – з німецької «Meister» означає «найкращий» та вказує на вищий рівень прояву вмінь у всіх видах діяльності. Тому концертмейстер – це «майстер узгодження» [1, с. 280].

Одним із перших значень поняття «концертмейстер» в історії музичного виконавства було «майстер концерту». У наш час таке значення залишається актуальним, бо концертмейстер – це музикант, який забезпечує підготовку концертних програм, виступи сольних виконавців-вокалістів чи інструменталістів, керує окремою групою оркестрового колективу, проводить групові репетиції, в межах яких відбувається визначення та узгодження засобів музичної виразності та де досягається злагодженість музичного твору [1, с. 280].

В музичній енциклопедії за редакцією Ю. Келдиша термін «концертмейстер» означає «піаніст, що допомагає вокалістам, інструменталістам, артистам балету розучувати партії та акомпанує їм на репетиціях і в концертах» [4]. Дана характеристика підкреслює педагогічний аспект підготовки художнього виступу солістів. Тут виділяються суто допоміжні та акомпаніаторські («акомпанування» від фр. *accompagner* – супроводжувати) дії концертмейстера у виступі [1, с. 280].

Мистецтво супроводу на музичних інструментах сягає своїми коренями до найдавніших часів, коли ритуальні танці та пісні первісних народів необхідно було супроводжувати ритмічними ударами. Основою виникнення та еволюції акомпанементу науковці вважають танцювальне мистецтво, інструментальне мистецтво, вокальне мистецтво та диригування [6, с. 8–9].

Розглянемо зародження акомпанементу у танцювальному мистецтві. У VIII ст. до н. е. в Стародавньому Китаї танець (*y*) не обходився без акомпанементу (*юе*) – це вміння задавати темп та стійко його витримувати, ритмічно, чітко та виразно грати, витримувати паузи, виділяти сильні долі, володіти музичним репертуаром та бути готовим у будь-який момент акомпанувати різним групам танцівників [6, с. 8].

Робота концертмейстера у класі класичного танцю вимагає володіння фаховими знаннями і навичками, які пов'язані зі специфічною сферою функціонування мистецтва танцю. Концертмейстер повинен знати основи музичного оформлення уроку, володіти інформацією щодо структури уроку класичного танцю – це розігрів, робота біля станка у першій частині уроку та робота на середині танцювального залу у другій частині уроку. Необхідно мати елементарні знання про форми класичного танцю (позиції ніг, рук, підготовчі рухи (фр. – *Preparation*), основні танцювальні пози і т. д.), балетну термінологію. Потрібно вміти працювати з викладачем-хореографом: мати з ним постійний контакт, правильно реагувати на його виразні рухи та розуміти всі жести тощо [3, с. 6].

Важливою вимогою до концертмейстера є знання специфіки різних танців. Кожен із них пов'язаний із певним історичним контекстом, стилем, візуальним оформленням і, звичайно, має свої звукові особливості. Залежно від призначення та національної належності танцю буде змінюватися особливість подачі звуку, а саме темброве забарвлення звучання інструменту [2, с. 43].

Уміння грати на слух в хореографічному класі дає можливість звільнити увагу (відірвати очі від нот) для того, щоб тримати танцюристів у полі зору. Для успішного проведення уроків хореографії необхідне уміння імпровізувати музичні вставки, вступи, заключення у характері та жанрі виконуваного конкретного твору [5, с. 162].

Працюючи у хореографічному класі, концертмейстер повинен дотримуватися певних настанов. Він повинен бути обізнаним у танцювальній термінології, тому що піаніст повинен розуміти вказівки та зауваження, які робить викладач-балетмейстер учням [2, с. 43].

У хореографічних класах програмує та планує роботу педагог-хореограф. Концертмейстеру часто доводиться працювати з кількома педагогами і він приходить вже на готову хореографічну програму. Концертмейстер повинен

знати програму і план кожного року навчання, план кожного заняття. Побудова занять не залежить від концертмейстера, бо це вирішує хореограф. Від музиканта ж залежить, яка буде віддача та на якому емоційному рівні пройдуть ці заняття, від запропонованої та підібраної ним музики [6, с. 105–106].

Результативна робота в хореографічних класах можлива тільки у співдружності педагога-хореографа і музиканта. Тут важливу роль відіграють психологічна сумісність та особисті якості концертмейстера і хореографа. Для справжньої творчості необхідна атмосфера дружелюбності, невимушеності та взаєморозуміння. Важливо, щоб концертмейстер був другом і партнером. Отримати високу результативність у виконавській діяльності хореографічних класів та здійснити всі задуми можна тільки з позиції творчого підходу [6, с. 105–106].

Вивчення класичного танцю зазвичай починається із розучування класичного екзерсису. Він займає основну частину уроку – це екзерсис біля палиці, на середині залу та *allegro*. На занятті з хореографії підбір музичного матеріалу здійснюється концертмейстером відповідно до програмних вимог викладача-хореографа [6, с. 109].

Розглянемо принципи підходу концертмейстера до вибору музичних фрагментів для уроків класичного екзерсису біля палиці. Впродовж усього навчання класичний екзерсис має певний набір елементів, які вивчаються з року в рік, але по мірі засвоєння постійно ускладнюється та комбінується [6, с. 110].

Вимоги до музичних фрагментів класичного екзерсису:

1. *Квадратність*. Дуже важливо на початковому етапі, щоб твір можна було розбити на квадрати. Це значить, що один рух робиться 4 рази.

2. *Певний ритмічний малюнок і темп*. Для виконання таких рухів, як *Adagio*, *tendus*, *Rond de jambe*, *par terre* ритмічний малюнок особливого значення не має, проте темп повинен бути повільним. Мелодія має бути ліричною, бо рухи виконуються плавно та повільно. Для виконання *battement tendu* потрібен чіткий ритмічний малюнок та присутність синкопованого ритму. Виконання рухів йде у швидкому темпі восьмими нотами. У музичних фрагментах повинна бути присутньою шістнадцята і восьма тривалість, розмір $2/4$ або $4/4$ у повільному виконанні.

3. *Наявність затактів*. Затакт визначає темп усієї вправи та має велике значення у виконанні руху.

4. *Темпові і метричні особливості*. Розмір $2/4$ може вживатися для різних вправ, проте темп виконання і техніка завжди різні. *Battement tendu*, *battement tendu jete*, *battement frappe* можуть виконуватися у розмірі $2/4$ у темпах *allegro*, *moderato*. Вправи *battement fondu*, *plie*, *passe par terre* – у розмірі $2/4$ в темпах *adagio*, *lento*. *Rond de jamb par terre* може виконуватися в розмірі $3/4$, тобто, один рух на 1 такт.

5. *Метроритмічні особливості*. На початковому етапі дрібна тривалість може виконуватися у 2 рази довше, але характер мелодії при цьому не повинен спотворюватися. Темп може прискорюватися по мірі вивчення рухів [6, с. 111–112].

Таким чином, успішна робота концертмейстера у класі класичного танцю зобов'язує володіти знаннями щодо специфіки побудови уроків, розуміння хореографічних рухів та балетної термінології, особливостей відбору музичних фрагментів, уміння імпровізувати та грати на слух. Уроки хореографії від початку до кінця побудовані на музичному матеріалі, а тому емоційна віддача у роботі учнів на уроці значною мірою залежить від концертмейстера та виконуваної ним музики.

Список використаних джерел

1. Грінченко Т. Д. Історія виникнення та становлення професії піаніст-концертмейстер. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2017. Вип. 49. С. 280–284. URL: http://old.istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/49/56 (дата звернення 06.03.2021).

2. Зорін В. В. Методичні аспекти роботи піаніста-концертмейстера у хореографічному класі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ, 2018. Вип. 65. С. 42–45. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24085/1/Zorin%20V.%20V..pdf> (дата звернення 07.03.2021).

3. Камінська Ю. М., Пампура В. В. Музичне оформлення уроку класичного танцю: метод. посіб. Чернігів, 2015. 132 с.

4. Музыкальная энциклопедия / гол. ред. Ю. В. Келдыш. Москва, 1974. Т. 2. С. 930.

5. Переверзева О. Поліфункціональність професійних компетенцій концертмейстера як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2019. № 3. С. 158–164. URL: file:///C:/Users/Dell%20D630/Downloads/Mir_2019_3_31.pdf (дата звернення 06.03.2021).

6. Теорія і практика акомпанементу: навч.-метод. посіб. / уклад.: І. Г. Стотика, Е. А. Власенко, Я. В. Сопіна, О. В. Стотика; заг. ред І. Г. Стотики Мелітополь: МДПУ, 2018. 127 с. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6046/1/> (дата звернення 08.03.2021).

РОЗДІЛ II

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ВИКЛАДАЧІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Гусейнова Л. В.

У статті наголошується на тому, що активна навчально-виконавська практика з інструментально-виконавських дисциплін є важливою формою набуття професійних компетентностей. Пропонується комплекс методів навчально-виконавської практики. Акцентується увага на інтегрованому методі активізації виконавської практики. Проведено порівняльний аналіз мети та завдань «Основного музичного інструменту» та навчально-виконавської практики.

Ключові слова: *вчитель музичного мистецтва, практико-зорієнтоване навчання, формування професійних компетентностей, метод активізації виконавської практики.*

Досягнення основної мети – формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки передбачає включення студентів до *активної* навчально-виконавської діяльності за допомогою різних методів і прийомів. Їх сутність та багатоманітне поєднання утворюють відповідну методику, ефективність якої оцінюється результатами досягнення поставлених цілей.

Практика показує, що успішність формування будь-якого музичного явища, зокрема й професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської діяльності залежить передусім від методичного забезпечення навчального процесу. Викладач повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань.

Зазначимо, що у навчально-виконавській практиці широко використовується комплекс методів: порівняння, співставлення, асоціацій, аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів, альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень. Інтегрованим методом навчання у даному контексті повинен виступити метод *активізації виконавської практики*, суттю якого є методичне забезпечення активної навчально-виконавської діяльності на основі означених методів.

Встановлено, що найбільша виконавська активність виявляється у самостійній пізнавальній діяльності, яка сприяє розвитку музичного мислення, розвиває необхідні для інструментальної діяльності асоціативні зв'язки. У свою

чергу багатство музичної уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказує виконавцеві шляхи до його реалізації (знаходження найбільш раціональних прийомів роботи над музичними творами, сприяння інтенсивному їх засвоєнню, накопичення виконавського репертуару, досягнення досконалості професійно-інструментальних умінь та навичок).

Для цього потрібно формувати психологічну установку на виконавську діяльність; розвивати потребу у виконавській творчості як необхідному шляху власного професійного становлення, творчу індивідуальність студента у процесі роботи над художнім образом, над емоційно-яскравою переконливою інтерпретацією твору; вдосконалювати технічну майстерність, накопичувати різноманітний репертуар і формувати навички його педагогічного інтерпретування; розширювати музичний кругозір і досвід.

Важливою формою набуття професійних компетенцій студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності є активна навчально-виконавська практика з інструментально-виконавських дисциплін, яка здійснюється, по-перше, безпосередньо в процесі навчання і має такі традиційні форми, як заліково-екзаменаційна й концертна; по-друге – під час перебування на педагогічній практиці у загальноосвітній школі. Інтенсифікації навчально-виконавської практики сприяє використання різноманітних форм її виконавської діяльності, а саме: академконцерти, навчально-тематичні концерти, сольні концерти, конкурси на краще виконання творів певного автора, музики певного стилю, жанру.

Упродовж навчання студенти двічі за семестр виступають як виконавці перед комісією викладачів, а також мають педагогічну практику в школі. Однак практика, яка повинна бути важливим засобом творчого узагальнення й удосконалення знань, умінь та навичок, набутих студентами в процесі інструментально-виконавської підготовки, не завжди сприяє синтезуванню цих спеціальних знань і умінь у фахові, що необхідні для майбутньої професії.

Порівняємо мету і завдання освітнього компонента «Основний музичний інструмент» і педагогічно-виконавської практики. Якщо метою освітнього компонента «Основний музичний інструмент» є набуття студентами систематизованих знань, виконавських умінь та навичок, необхідних для самостійної роботи та осмисленої роботи з музичними творами, то метою виконавської практики є формування музично-виконавських умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності, тобто ***проекція теорії на практичну діяльність***.

Завданнями освітнього компонента основного музичного інструмента визначено: 1) *засвоєння* загальних закономірностей музичного виконавства; 2) *засвоєння* методів та прийомів роботи з творами; 3) *оволодіння* основними уміньми та навичками виконавської майстерності; 4) *оволодіння* різноманітним за жанром та стилем художнім матеріалом.

Завданнями навчально-виконавської практики: 1) закріплення та поглиблення виконавських умінь, набутих у процесі навчання; 2) реалізація виконавських умінь та навичок, набутих у процесі навчання в класі основного інструмента.

Навчально-виконавська практика як важливий стимул для самоосвітньої діяльності студентів сприяє, не тільки розвитку професійної майстерності та професійних компетентностей, формуванню готовності до інструментально-виконавської діяльності, але й стимулює студентів розширювати свої уявлення про життя композитора, художню атмосферу епохи, про засоби виразності тощо.

У процесі здійснення навчально-виконавської практики особливого значення набуває виховання у студентів сценічної витримки та виконавського артистизму, що виявляється в умінні не лише розкрити зміст твору, який виконується, а й захопити слухачів його особистісно-творчою інтерпретацією. Робота над виконавським артистизмом передбачає моделювання спеціальних концертних ситуацій, орієнтацію на певну вікову специфіку слухацької аудиторії та використання відповідних методів впливу.

Спрямовання інтегрованого методу активізації виконавської практики на навчально-виконавську діяльність майбутнього педагога-музиканта сприяє:

- переростанню теоретичних знань у метазнання (свідоме ставлення до виконавської діяльності, розуміння її структури; швидке набуття вмінь та навичок і адаптація до нових умов), тобто знання, збагачені практичним виконавським досвідом. Це призведе до значного розширення обсягу інформації, що може засвоїти особистість, та швидкості відповідних виконавських дій на одержану інформацію;
- формуванню внутрішньої потреби студента у самовираженні й самоактуалізації у виконавській діяльності;
- вдосконаленню змісту самостійної роботи студентів, що відповідно сприятиме творчій взаємодії студентів і викладачів.

Позитивним чинником удосконалення змісту самостійної роботи є також специфічна форма діяльності музиканта як ескізне вивчення творів. Оволодіння музичним матеріалом не доводиться у цьому випадку до високого ступеня довершеності, концертно-виконавської завершеності, робота припиняється дещо раніше. Останньою, заключною межею цієї роботи є етап, на якому музикант осягає в цілому образно-поетичний задум твору, одержує художньо-вірогідне, неперекручене уявлення про нього, і як виконавець може переконливо (хоча без технічної досконалості) втілити цей задум на інструменті. Прибічниками ескізного засвоєння навчального репертуару здавна виступали такі видатні музиканти-виконавці та педагоги, як Ф. Ліст, Г. Нейгауз, П. Пабст.

Дана форма занять студента використовується з метою істотного збільшення кількості музичного матеріалу, який він опрацьовує, формування певного виконавського досвіду, тезаурусу та власного музично-виконавського кругозору одночасно, скорочуючи термін роботи над твором. Адже до активної виконавської практики залучається значно більший та різноманітний за складом навчально-педагогічний репертуар. Цей репертуар має бути максимально різноманітним за складом і стилістично багатоплановим, відрізнитися більшою кількістю композиторів і творів ніж репертуар заліково-екзаменаційних програм.

Практичний досвід доводить, що доцільно та виправдано ескізно вивчати музичні твори з урахуванням побажань студентів. Якщо твір подобається студентові, він викликає більший емоційний відгук. Складність твору може перевищувати реальні технічні можливості студента. Викладач лише намічає кінцеву художню мету, дає загальне спрямування, показує найбільш раціональні прийоми, пов'язані з інтерпретацією твору та її технологічним втіленням.

Для формування професійних компетентностей у процесі інструментально-виконавської підготовки цей вид роботи представляє значний інтерес, оскільки під час виконання музичних “ескізів” акцент у роботі зміщується на цілісне втілення звукового образу, на узагальнене виконавське охоплення музичної форми [1, с. 15]. Але ескізне засвоєння студентом визначених музичних творів повинно постійно комбінуватися із закінченим вивченням інших. Ці дві форми навчальної діяльності повністю реалізують свої можливості лише у тісному, гармонічному сполученні.

Отже, застосування методу активізації виконавської практики спонукає студента до осмислення, пошуку та комплексного застосування набутих у процесі навчання знань та умінь, реалізує можливість виконавського самовираження і самооцінки, створює оптимальні умови для розвитку вольових якостей, формування творчої ініціативи, відповідальності, сценічної витримки і виконавського артистизму.

Цей висновок підтверджується й застосованим нами методом експертних оцінок (у якому участь взяли викладачі ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету).

Аналіз відповідей виявив, що більшість респондентів вважає необхідними для формування професійних компетентностей у процесі інструментально-виконавської підготовки набуття відповідних знань, розвиток виконавських умінь та навичок, необхідних для цієї діяльності; збагачення студентів виконавським досвідом. Значна кількість респондентів також виділила такі позиції: коригування виконавських уявлень, розвиток виконавської надійності,

активізація виконавської практики. У графі «інші відповіді» був запропонований варіант: розвиток творчої активності.

Більшість викладачів відповіла, що найнеобхіднішими виконавськими якостями є технічна майстерність і стабільність, а найважливішою – ініціативність. Частина викладачів підкреслила увесь запропонований комплекс виконавських якостей (самостійність, ініціативність, емпатію, рефлексію, артистичність, технічну майстерність і стабільність виконання).

Серед чинників, що позитивно впливають на формування професійних компетентностей, викладачі назвали інтенсивність виконавського розвитку (55 %) і опору на принцип поступовості в цьому процесі (76 %). 42 % викладачів додали до попередніх позицій ще й сприятливий психологічний клімат у класі основного інструмента, а також орієнтацію процесу інструментально-виконавської підготовки на розвиток особистості студента. 38 % респондентів вважають, що позитивно впливатиме розширення виконавського репертуару за рахунок ескізного вивчення творів, а 26 % у числі таких чинників вбачає різноманітність видів інструментально-виконавської діяльності.

На наступне реверсне запитання: «Які чинники найбільш негативно впливають на формування професійних компетентностей у студентів в процесі інструментально-виконавської підготовки?» майже всі викладачі відповіли, що це невідповідність ступеня складності твору, що вивчається, рівню виконавської підготовки студента.

З інших варіантів відповідей були виділені: стильова та фактурна одноманітність творів робочої програми; постановка завдань, незрозумілих для студента. Важливим чинником негативного впливу респонденти назвали надмірність інформації під час проведення заняття, негативний психологічний клімат у класі основного інструмента, який призводить до емоційного дискомфорту студента.

У процесі анкетування ми також з'ясували, які умови найбільше сприятимуть формуванню професійних компетентностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. Так, 30 % респондентів назвали такими педагогічними умовами застосування варіативності форм та методів навчання; посилення міжпредметних зв'язків у системі фахових дисциплін, майже всі – наявність високого рівня професіоналізму викладачів вищої школи, 25 % – створення творчої атмосфери художньо-педагогічного спілкування, 15 % – використання диференційованого підходу до розвитку індивідуальності студента й активізацію самостійної роботи, а 25 % найважливішою умовою вважають актуалізацію набутих фахових знань та сформованих умінь у педагогічно-виконавській практиці. У числі пріоритетних напрямів формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської

підготовки викладачі запропонували такі: розвиток творчого мислення студента і вольових якостей (для виступів на естраді); активізацію самостійної роботи й саме виконавських умінь та навичок, формування виконавської культури.

У ході анкетування з'ясувалося, що основою інструментально-виконавської підготовки, і тим самим формування професійних компетентностей, більшість викладачів вважає розвиток аналітичного мислення, мобільності піаністичного апарату й емоційно-артистичної сфери студента. 20 % акцентують увагу саме на розвитку аналітичного мислення, а 10 % – на емоційно-артистичній сфері.

Щодо пропозицій з метою вдосконалення процесу формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки були висловлені такі побажання:

- конкретизувати зміст інструментально-виконавської підготовки;
- посилити вимогливість викладачів до студентів;
- скоригувати педагогічні методи роботи зі студентами у зв'язку зі змінами рівня контингенту та їх професійними можливостями;
- підвищити критерії оцінювання виступів студентів;
- зберегти традиції багаторічної праці мистецьких факультетів / інститутів.

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

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

Синтезуючи проблеми інструментального виконавства, що безпосередньо чи опосередковано стосуються формування професійних компетентностей у процесі інструментально-виконавської підготовки, ми робимо висновок, що особливістю виконавської діяльності є її реально існуюча багатомірність, яка вимагає вирішення різноманітних творчих завдань, пов'язаних з музичним виконавством. У процесі інструментально-виконавської підготовки формується комплекс необхідних знань та умінь, які дають змогу творчо і продуктивно опрацьовувати різноманітний за жанрами, стилями та напрямками музичний

матеріал, готувати музичні твори до виконання й артистично їх виконувати. Характерною ознакою сформованості професійних компетентностей у до інструментально-виконавської діяльності є наявність виконавської культури, систематизованих музично-виконавських знань, умінь та навичок, упорядкованого художньо-виконавського досвіду.

Про сформованість професійних компетенцій майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментально-виконавської підготовки ми робимо висновок на підставі того, як і в якій формі майбутній учитель актуалізує свій музично-виконавський потенціал для досягнення поставленої мети. І лише активне практично-зорієнтоване навчання здатне постати як важлива умова перетворювального впливу на студента.

Список використаних джерел

1. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

Долматова М. П.

У статті висвітлюються теоретичні аспекти розвитку естетичного смаку студентів ЗВО, педагогічні умови його формування на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: естетичний смак, художній текст, іноземна мова.

Постановка проблеми. Одне з найголовніших завдань сучасної школи – виховувати всебічно розвинену особистість. Прилучення до цінностей світової художньої культури, формування естетичної свідомості майбутніх педагогів зумовлює необхідність пошуку нових підходів до їхньої підготовки. Тільки естетично-вихованій учитель зможе заслужити повагу своїх вихованців і здійснити на них сприятливий вплив.

Професійне становлення особистості майбутнього вчителя починається в закладі вищої освіти, де формуються й стабілізуються його інтереси, погляди, активізуються творчі здібності. Останні найбільш яскраво виявляються в мистецтві, основне призначення якого – пробуджувати і розвивати в людях творчу діяльність у будь-яких сферах соціальної практики.

Мистецтво загальнодоступне усім по самій своїй суті, але правильно зрозуміти й оцінити його можливо лише володіючи естетичним смаком, тобто вироблюваною в процесі практики здатністю особистості переживати й оцінювати естетичне значення художніх творів, використовувати власні художньо-творчі здібності в будь-якій діяльності.

Становлення естетичного смаку особистості – один з важливих моментів розквіту духовної культури суспільства. Досліджуючи шляхи розвитку естетичного смаку студентів педагогічних вузів, необхідно враховувати безсумнівний вплив естетичного смаку на всю духовно-практичну діяльність людини. Освічений, знаючий вчитель, здатний зрозуміти й оцінити твори мистецтва, тонко і глибоко їх осмислити, повинен одержати не тільки вузькопрофесійну підготовку, а й мати широкий кругозір, багатий духовний світ.

Отже, становлення розвинутого естетичного смаку, що вимагає визначеної самодисципліни і творчих зусиль, збагачує духовний потенціал особистості й наповнює життя людини високим змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначенням нерозв'язаних питань. Проблемі формування і розвитку естетичного смаку присвячені праці філософів А. Бурова, Н. Киященка, Л. Когана, О. Ларміна, Н. Лейзерова, О. Лосєва, М. Овсянникова, В. Разумного, В. Скатерщикова, В. Шестакова; психологів

Л. Виготського, А. Леонтєва, С. Рубінштейна; педагогів І. Гончарова, М. Дворжецької, В. Дряпіки, Б. Івасива, Н. Дмитрієвої, Е. Квятковського, А. Комарової, Г. Петрової та інших.

У педагогічних дослідженнях розглядаються можливості естетичного і художнього виховання студентів ЗВО у процесі вивчення предметів природничо-математичного і гуманітарного циклів (М. Веселовська, В. Григор'єв, Л. Дементєва, О. Кириченко, І. Лісовська, Т. Маріупольська, П. Ніколаєнко, О. Рудницька), особлива увага приділяється підготовці студентів педагогічних вишів до роботи з естетичного виховання в школі (Н. Волошина, В. Сергєєв, Т. Сусллова, Н. Фатеєва).

Серед найважливіших засобів розвитку естетичного смаку виділяється мова художньої літератури. Мистецтво слова актуалізує сферу культури й морально-емоційного досвіду молоді. В залежності від багатства емоційних переживань, нагромадження індивідуально-художнього досвіду розвиваються всі види естетичної свідомості, в тому числі й естетичний смак.

Останнім часом з'явилися дослідження, що свідчать про увагу педагогів до проблеми естетичного виховання на матеріалі вивчення іноземних мов у ЗВО. Це роботи Н. Бабич, Н. Ніязової, С. Савиної, Н. Шарової. Особливої уваги заслуговують праці Т. Лісінської, Н. Миропольської, Т. Філіпп'євої, в яких визначено педагогічні умови, що сприяють розвитку естетичного чуття мови, художньої культури, художнього смаку на заняттях з іноземної мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Однак практично не були порушені й освітлені можливості іноземного слова як засобу становлення естетичного смаку студентської молоді. Вивчення іноземних мов у педагогічному виші, на жаль, не займає належного місця навіть на гуманітарних факультетах. Підміна сприйняття образно-емоційного плану художнього твору поняттєво-логічним, прагматичним підходом сприяє створенню у студентів вузькопрагматичного ставлення до тексту іноземною мовою як тільки до «навчального матеріалу». У цьому випадку студенти глухі до краси і виразності художньої мови, не розуміють феномену образності, не сприймають художній текст з естетичної точки зору. В результаті у них формується думка про відсутність здібностей до іноземної мови, про неадекватність виконаної роботи ефекту навчання, втрата віри у свої можливості.

Виховне ж значення занять з іноземної мови, побудованих на вивченні й аналізі прозових та поетичних творів зарубіжної літератури важко переоцінити.

Мета публікації. Таким чином, соціальне та педагогічне значення проблеми, її актуальність і недостатня розробленість у науковій літературі, а також потреба вишівської практики у подібних дослідженнях й зумовили вибір теми статті, завданням якої є розкриття змісту поняття «естетичний смак», визначення педагогічних умов його формування на основі вивчення художніх літературних творів на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. В історії людської культури з давніх часів існували поняття, пов'язані за своїм змістом з категорією смаку. Античне мистецтво дало основу для її розвитку (космологізм естетичних уявлень античності, софістика краси в елліністичний період, міфологічний характер неоплатонічного періоду). Середньовічна естетика (V–XI ст.) трактувала судження смаку як усвідомлення божественної краси, що втілюється в єдності, порядку, цілісності і формі. В основі виховання людини в естетиці Відродження лежав принцип пізнання твору мистецтва як джерела насолоди. Давньоруська естетика (XI–XVI ст.) формулювала смак як вияв особливої уваги до чуттєво-сприйманих реалізацій духовної краси. Виховання відбувалося на основі піднесеного відношення до книги – носія духовних цінностей. Слово письменника – це шлях до становлення кращих якостей особистості.

У європейській культурі поняття «смак», що виражало спочатку лише одне з почуттєвих ставлень, починаючи з XVII століття, здобуває більш широке значення, яке визначає смак як здатність розуміти, одержувати задоволення від спілкування з виявами прекрасного в житті і мистецтві.

Багато великих мислителів XVII–XVIII ст. розглядали естетичну категорію «смак», що визначає критерії оцінки прекрасного, як засіб виховання і розвитку особистості (Дж. Аддісон, М. А. Вольтер, Ф. Ларошфуко, Дж. Локк, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Хатчесон, Г. Хом, А. Шефтсбері, Д. Юм). Починаючи з XVII століття серйозно займалися проблемою вивчення смаку вчені-педагоги, теоретики мистецтва, письменники і поети Г. Державін, М. Муравйов, Н. Ніколаєв, І. Урванов, П. Чекалевський. Вони вважали, безсумнівно, важливим моментом у вихованні і моральному збагаченні своїх вихованців освоєння творів мистецтва з метою формування смаку. Особлива роль у вивченні, розвитку і критиці поняття «смак» як необхідної умови художньої творчості належить І. Кантові.

Сучасна вітчизняна естетична наука розглядає смак як форму естетичної свідомості, у якій знаходить висвітлення зв'язок людини з природою і соціальним світом. З одного боку, смак полягає в здатності висловлювати судження про естетичні достоїнства предметів і явищ природи та суспільства, з іншого боку – у вираженні переживання, завдяки чому реалізується суб'єктивний початок особистості, її індивідуальна неповторність.

«Смак – це особиста естетична позиція людини, особисті уподобання, певна точка зору на цінності», – підкреслюють Д. Джола та А. Щербо [80, с. 32].

Естетичний смак індивідуальний за способом буття. За змістом же він – індивідуально-суспільний, бо естетичні критерії ми виробляємо в процесі власної діяльності, але в спілкуванні з іншими людьми, з суспільством, запозичуючи щось з їх досвіду і роблячи своїм.

Смак, формуючись із досвіду людини, в сукупності своїх критеріїв виражає її естетичну потребу, рівень її розвитку. Тому естетичну цінність предмета ми визначаємо зіставленням його зі смаковими критеріями. І з цього боку смак виступає

оцінною здібністю, суб'єктивною здатністю «вгадувати», розпізнавати доцільну досконалість.

Вивчення і прилучення до мистецтва значною мірою впливає на становлення естетичного смаку особистості, однак не всі види мистецтва впливають однаковою мірою на його виховання і розвиток. Ефективність впливу визначається багатством і глибиною художнього образу, здатністю викликати в людини асоціації з власним досвідом, різні емоції, думки, естетичні враження.

З огляду на це специфіка літературного образу, виявляючись у моральному, естетичному та інтелектуальному впливі, виражається у більшому багатстві ідей і значень, у більш глибокому проникненні в дійсність, у широкому зв'язку з духовними і соціальними проблемами суспільства. Художня література має справу з психологічною точністю, що відіграє вирішальну роль у художнім сприйнятті. Велику увагу цьому питанню приділяли вчені-лінгвісти М. Бахтін, І. Білодід, Р. Будагов, В. Виноградов, Н. Крушевський, Б. Ларін, Д. Лихачов, О. Потебня, А. Шахматов, Л. Щерба та інші. Вони вважали, що рівень культури людини, її естетична вихованість, становлення естетичного смаку великою мірою залежать від того, наскільки література як мистецтво слова може сприяти морально-естетичному ставленню, сприйняттю предметів мистецтва, навколишнього світу і впливати на реалізацію цих якостей у власній творчості.

Розглядаючи проблему впливу естетико-виховних функцій слова на удосконалювання естетичного смаку, хочеться відмітити особливе значення у цьому процесі читання іноземного художнього літературного твору мовою оригіналу. Таке читання дозволяє безпосередньо зрозуміти зміст тексту, тренує слухове сприйняття, мислення, уяву, пам'ять. Розширення і збільшення знань про іноземну художню літературу також удосконалюють навички володіння іноземною мовою, що, у свою чергу, підсилює інтерес до читання.

Вивчаючи літературний твір рідною мовою, студенти проникають у його естетичну сутність завдяки іманентно властивому чуттю мови. Знайомлячись же з перекладом того або іншого художнього твору зарубіжного письменника, вони читають його опосередкований варіант, що несе на собі відбиток світогляду, емоційних реакцій перекладача, що виразив естетично значущі ідеали свого часу.

Читання літературного твору іноземною мовою завдяки багатству його змісту, різноманіття мовних засобів має безліч освітніх і виховних цілей. Вони містять у собі і різні аспекти навчання іноземній мові, і знайомство з історією зарубіжної літератури, і питання політичного, морального характеру.

Загальноосвітній аспект вивчення іноземних мов містить у собі розвиток розумової активності студентів, підвищення інтелекту, виховання високих духовних якостей, здатність побачити прекрасне, оцінити політ фантазії (Л. Щерба). Але все це можливо лише за умови сприйняття студентами тексту як предмета мистецтва, в якому автор у словесних образах відбив своє естетичне ставлення до дійсності.

Формування естетичного смаку студентів у процесі вивчення іноземної мови вимагає врахування певних педагогічних умов.

Педагогічні умови визначають основні вимоги у вивченні художньої літератури як предмета мистецтва на заняттях з іноземної мови і полягають у наступному: координація мовних і загальноосвітніх цілей у вивченні іноземної мови, що дозволяє усвідомити естетичну цінність художнього твору в процесі читання; вивчення оригінальних творів, що сприяє удосконалюванню чуття мови, розвиткові естетичного смаку; поступове наростання складності художнього тексту як граматичного, лексичного, так і психологічного та філософського плану; забезпечення системного уявлення про літературу країн досліджуваної мови, історичної ієрархії, різноплановості жанрів і напрямків, залучення країнознавчого матеріалу для більш повного знайомства з культурою країни досліджуваної мови; «облігаторність» досліджуваних творів, що належать до масових фонових знань людей тієї або іншої країни, а також знайомство з творчою біографією письменника; удосконалення вміння виразного читання, що виявляє не тільки розуміння фабули, але і змісту тексту; розвиток навичок роботи зі словником; використання «зоряного методу» (Т. Філіпп'єва) [2, с. 11], коли у процесі читання розширюються межі інтересів читача, внаслідок чого виникають духовні зв'язки, відбувається поглиблення знань світової культури.

Висновок. Отже, використання даних педагогічних умов на заняттях з іноземної мови у ЗВО передбачає, що у студентському віці особистість переходить на якісно новий етап – усвідомлюваний етап становлення. Складається більш-менш цілісний світогляд та формується готовність до самовизначення. Юнаки і дівчата – це особистості, суб'єкти суспільних стосунків, які активно будують образ світу, спрямований у майбутнє. Завдяки віковим новоутворенням відкривається можливість обирати життєвий шлях і нести відповідальність за цей вибір.

Ці вікові особливості студентів складають зміст соціального становлення і самовизначення особистості, стають добрим підґрунтям для залучення їх до мовно-естетичної діяльності на заняттях з іноземної мови, розвитку їхнього естетичного смаку.

Список використаних джерел

1. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 392 с.
2. Филиппьева Т. И. Развитие художественного вкуса студентов гуманитарных факультетов педагогических институтов (на материале иностранных языков): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Научно-исследовательский институт педагогики Украины. Киев, 1992. 15 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НАД ТВОРАМИ МАЛОЇ ФОРМИ У ХОРОВОМУ КЛАСІ

Качуринець Л. В.

У статті розкриваються питання та плани практичної роботи студентів над творами малої форми у хорovому класі. Автор дає характеристику керівництва практичної роботи студента-диригента, визначає поняття творів малої форми, окреслює загальні етапи практичної роботи та їх зміст. Визначає загальні вимоги до формування репертуару як основи навчання і виховання майбутніх диригентів-хормейстерів.

Ключові слова: хорovий клас, практична робота, студент-диригент.

Постановка проблеми та аналіз основних досліджень і публікацій. Важливим розділом роботи керівника хорovого класу є керівництво практичною роботою студента-диригента з хором над творами малої форми, що включає в собі підготовчу роботу і власне практичну роботу студента з хором. Все це вимагає організаційної динамічності навчального процесу, використання ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці хорovих диригентів, допомагає студентам в опануванні основами майстерності як початковим рівнем їх професійної підготовки у виконавській і педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовним дослідженням теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва посідають праці С. Горбенка, О. Олексюк, В. Орлова; з питань теорії і методики викладання мистецьких дисциплін для різних рівнів музично-освітніх закладів – О. Рудницької, Г. Падалки; з методики викладання саме хорovих дисциплін відомі раніше видані роботи Л. Андрєєвої, Л. Безбородової, О. Єгорова, А. Мархлевського, Я. Мединь, які не втратили своєї актуальності і понині. Однак у вищевказаних роботах питання практичної роботи студентів над творами малої форми у хорovому класі залишилися малодослідженими.

Метою даної статті є висвітлення питань пов'язаних з практичною роботою студентів над творами малої форми у хорovому класі.

Виклад основного матеріалу. Зміст практично-творчого компонента комплексного кваліфікаційного екзамену з хорovого диригування містить, окрім концертного виконання двох творів крупної форми, практичну роботу студентів над творами малої форми а саррелла, що сприяє виявленню кращих рис творчої індивідуальності випускника. Головна мета практичної роботи студентів з хором – набуття необхідних професійних умінь та навичок у керуванні шкільним та навчальним колективом.

До хорових *творів малої форми* а *caprella* ми відносимо народні пісні куплетної форми, де один і той же музичний матеріал повторюється з різними строфами тексту. Характерною ознакою даного музичного матеріалу (куплетної форми) є те, що твір будується з одного періоду як найменшої форми викладу стосовно закінченої музичної думки. У найбільш типовому випадку період складається з двох побудов (4-, 8-, 16-тактних), перша з яких закінчується неповним (або повним недосконалим) кадансом, а друга – повним досконалим кадансом (у початковій чи іншій тональності).

Для здійснення практикуму роботи з хором, індивідуально для кожного студента відбираються саме такі нескладні твори малої форми для однорідного хору а *caprella*: двоголосні – третій рік навчання, триголосні – четвертий рік навчання, чотириголосні – п'ятий рік навчання. На шостому курсі проводиться практикум на матеріалі шкільного пісенного репертуару. Якщо на III курсі студенти спостерігають, слухають, узагальнюють прийоми і методи роботи з хором, а на кінець навчального року демонструють виконання твору малої форми з хором, то з IV курсу завдання «пасивної» практики поступово ускладнюються і вимагають від тих, хто навчається достатньо високої практичної активності. Такий підхід сприяє формуванню стану професійної та психологічної готовності до проходження навчальної педагогічної практики у школі [2, с. 12].

На початковому етапі практичної роботи студентів над творами малої форми у хоровому класі важливе значення має підготовчий процес: вибір хорового твору для роботи з хором; гра партитури на фортепіано; спів кожної партії з тактуванням або з одночасною грою партитури; спів акордів по горизонталі та вертикалі; вивчення музичного та літературного текстів твору; знаходження складних для виконання місць (стильових, інтонаційних, ритмічних, ансамблевих, дикційних, теситурних, вокально-виконавських тощо); вивчення і показ у диригуванні художнього задуму хорового твору; деталізація вивчення музичного матеріалу та розробка репетиційного плану роботи; диригентсько-виконавська інтерпретація хорового твору. Практична робота студента в хоровому класі передбачає – розвиток та закріплення фахових знань, умінь і навичок на практиці; оволодіння прийомами розспівування хору, вміння працювати над диханням, звукоутворенням, дикцією, артикуляцією, строем, ансамблем тощо; оволодіння прийомами роботи над хоровим твором та загальною методикою розучування хорового твору [3].

Підготовча робота студента-практиканта проводиться викладачем з фаху і мусить бути максимально наближена до умов хорового класу. Для проведення практичної роботи в хоровому класі долучається викладач хорового класу. Вибір хорового твору диктується здібностями і підготовкою студента та рівнем виконавської майстерності студентського хору. Студент-практикант повинен

всебічно підготуватися до проведення практичної роботи з хором і досконально знати обраний хоровий твір. Хористи повинні відчувати перевагу свого товариша в конкретному знанні ним твору, що буде розучуватись, і з готовністю виконувати всі його вимоги і побажання. В свою чергу студент-практикант має бути впевнений у своїй попередній підготовці і сміливо демонструвати прийоми подолання труднощів, що зустрічаються в процесі роботи [3, с. 388].

Організаційно-методичні питання роботи в хоровому класі. Організаційна робота в хоровому класі є важливим елементом навчального процесу, а планування є першоосновою організації всієї роботи в хорі. Під час проведення занять дуже важливо дотримуватись єдності організаційної, логічної і психологічної побудови занять.

Вибір методики проведення музично-практичних занять базується на таких принципах, спрямованих на особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання, а саме: довершення навчальної дії виховною; урізноманітнення видів, форм і методів художньо-творчої роботи; залежність розвитку вокально-творчих задатків студентів від створення конкретних музично-педагогічних ситуацій; емоційна насиченість навчально-виховного процесу; спонукання студентів до творчого самовираження. При виборі методів роботи в хоровому класі слід мати на увазі, що їх чергування та зміни, так само як і вся робота керівника хору спостерігається студентами і є для них наочним прикладом. Викладач має знати, що всі методи роботи завжди повинні бути спрямовані на активізацію кількох дій студентів: слухання, розглядання (читання з нот) і виконання (спів). Ці дії є основними в навчанні і кожна з них може варіюватися шляхом використання різних методичних прийомів, змін творчих поточних завдань, ракурсів вивчення музичного матеріалу тощо.

Робота над хоровим твором проходить в два етапи: підготовча робота – осмислення (вивчення) хорового твору та його інтерпретація диригентом; власне розучування хорової партитури та її виконання хором.

Починаючи практичну роботу у хоровому класі, студенти повинні володіти:

1) прийомами активізації інтересу до запропонованого твору (емоційна розповідь про історію створення твору, жанр, ідейно-образний зміст, застосування аудіо- або відеозаписів, використання міжпредметних зв'язків і т. д.);

2) прийомами розучування (сольфеджування по партіях, групах, усім хором; спів «морморандо», спів із словами, спів «портаменто» тощо);

3) прийомами роботи над строем (власний показ голосом, виконання окремим хористом партії – як зразок, програвання особливо важких для виконання мотивів або акордів на фортепіано, тимчасова зміна тональності при теситурних незручностях, багатократне повторення інтонаційно складних

фрагментів партитури – прийом співування, вживання спеціальних вправ, пояснення тонального плану – відхилення, модуляції тощо);

4) прийомами роботи над ритмічним, орфоепічним, тембральним ансамблем (за партіями, групами, усім хором);

5) прийомами роботи над динамічним ансамблем, темпом, агогікою.

Крім того, кожен практикант під час репетиційної роботи повинен самостійно акцентувати в партитурі недоліки вокально-хорової техніки, встановлювати їх причини і, складаючи власний репетиційний план роботи, намічати шляхи усунення наголошених недоліків.

На кожному етапі розучування хорового твору використовуються відповідні художньо-творчі методи і прийоми навчання. На першому етапі – застосовуються наочні методи навчання в поєднанні зі словесними. Практикант демонструє твір, граючи його на фортепіано від початку до кінця. Робить окремі пояснення, вказує на складні місця, які можуть виникнути в процесі розучування твору, характеризує виконавський план. Тут усі загальні і часткові вказівки керівника хору носять попередній оглядовий характер.

На другому технологічному – превалюють практичні методи і прийоми. Завданням цього етапу є ретельне і всебічне вивчення кожною хоровою партією свого матеріалу. Робиться це шляхом сольфеджування, проспівуванням хорової партії на окремі голосну чи склад, чим досягається правильна і одночасна атака звуку, його напрямом. Далі слідує ретельне вивчення поетичного тексту (читання тексту в ритмі кожної хорової партії). Цей прийом закріплює звукову атаку, випрацьовує чітку артикуляцію у вимові тексту. Наступним моментом цього етапу розучування є вирівнювання музично-вокальної сторони хорового твору (звукоутворення і звуковедення, зглажування регістрів, опрацювання складних місць з боку гармонічних труднощів, ритмічної та динамічної точності та ансамблю). Інакше кажучи, здійснюється робота над художньо-виконавськими елементами хорової звучності – строем, ансамблем, дикцією.

Третій (заключний) етап – це процес «співування», визначається завданням кінцевого художнього оформлення задуму виконавського плану. Відбувається процес зведення воедино всього того, що було зроблено на попередніх етапах. Цей етап є найбільш напруженим і відповідальним, тому що він безпосередньо пов'язаний з розкриттям музичного образу засобами художньої виразності. Тут можуть повторюватись всі методи і прийоми, які використовувались на попередніх етапах роботи [3].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що практична робота студентів над творами малої форми у хоровому класі має сприяти зростанню рівнів

сформованості головної справи: потреби в самовдосконаленні, розвиненості особистісно змістовної сфери, спрямованості творчо-перетворювальної діяльності та сформованості комунікативної культури особистості.

Досвід, набутий у творчій майстерні навчального хору, дозволить зробити висновки тим, хто навчається, що хорове мистецтво, якому притаманна активність, образність, інтонаційність, цілісність, асоціативність, підвищує духовні потреби особистості, передає глибокі людські переживання та художньо-естетичні емоції, активно формує дух, душу, духовну культуру. Адже сучасне суспільство потребує фахівців, що здатні організувати дозвілля молоді, які мають готувати культурно-просвітницьке середовище для широкого сприйняття музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Мархлевський А. Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі: навч.-метод. посіб. Київ: Музична Україна, 1986. 96 с.
2. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю., Шумський М. О. Хоровий клас: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 372 с.
3. Нарожна Н. І. Деякі аспекти проведення занять хорового класу в контексті дисципліни «Методика викладання фаху». *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). Херсон: Видавничий дім «Гельветика». С. 385–390
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. Київ: Освіта України, 2008. 272 с.
5. Пігров К. К. Керування хором: навч. посіб. Київ: Державне вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1962. 202 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. Київ: ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Курсон В. М.

Стаття присвячена проблемі виховання вокальної культури студентів мистецько-педагогічних факультетів. Розкривається роль методичного забезпечення процесу вокального навчання в ЗВО.

Ключові слова: вокальна культура, вокальне виховання, вокально-виконавська підготовка, вчитель музичного мистецтва.

Вагоме місце в професійному становленні студентів мистецьких спеціальностей посідає вокально-виконавська підготовка, яка зорієнтована на розвиток творчого потенціалу, активізацію художньо-пізнавальної діяльності, реалізацію потреби в духовному самовираженні.

Аналізуючи існуючі методики формування вокальної культури, неможливо уникнути історичного аспекту, оскільки осмислення сучасних проблем музичного навчання та виховання нерозривно пов'язане з досягненнями минулого.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва неможлива без виховання його вокальної культури. Розвитку та охороні співацького голосу присвячено багато праць українських педагогів, методистів вокального класу: В. Антонюк, П. Голуб'єв, М. Донець-Тессейр, Л. Жербіна, О. Коломоець, В. Паюхіна, Н. Прокопенко та інші.

Проблема вокального виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва в ЗВО є досить актуальною та потребує подальшого розгляду.

Сьогодні педагог вокального класу повинен шукати такі форми викладання, які можуть оптимально забезпечити формування вокальної культури студентів мистецьких факультетів / інститутів.

Слово «культура» етимологічно досить багатозначне, воно передає такі значення, як «обробляти, вирощувати, створювати». Розкриваючи сутність цього поняття, різні автори надають йому різні змістовні можливості, відкривають його зв'язок з поняттями «культура» (П. Флоренський), «пам'яті» (Д. Лихачов, Ю. Лотман), «символу» (С. Аверенцев, О. Шпенглер), «безсмертя» (О. Мандельштам, Х. Борфес).

Культура у широкому розумінні – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, які вироблені упродовж історії людства; а у вузькому – є сферою духовного життя людини. Щодо вокальної культури, відома співачка і педагог

Н. Д. Шпілер вважала (і ми приєднуємось до її думки), що вокальна культура – це сукупність професійного глибокого навчання музики, освоєння різних видів вокальної техніки та робочого режиму, який забезпечує високу якість співу, створює умови для виконавського довголіття. Кожне з цих положень містить у собі множину деталей, що синтезуються, переплітаються між собою, створюють рівень вокальної культури.

Вокальне виховання має свої специфічні труднощі, пов'язані з психофізіологічним процесом звукоформування. Про фізіологічні особливості голосового апарату писали Мануель Гарсія, Жак Дюпре, Ф. Мамперті, Р. Юссон, Д. Аспелунг, М. Донець-Тессейр, В. Багадуров, Д. Євтушенко, І. Колодуб, М. Микиша, М. Литвиненко-Вольгемут.

Основою вокальної культури є глибоке, всебічне вивчення музики. У всіх людей різні носи, щелепи, губи, гортані, але індивідуальний підхід полягає в тому, щоб з урахуванням особливостей кожного співака, різними методичними шляхами, досягти чітко виробленої функціональної манери співу. Щоб отримати можливість тісного психологічного зв'язку з творчими думками композитора, слід довго і постійно вчитися. Вивчення манери написання музики композитором відкриває шлях до пізнання стилю. На жаль, детальна розробка стилістичних особливостей виконання поки що розглянута в музикознавстві не досить повно та всебічно.

Композитори давніх часів писали для голосу в зручній теситурі, супроводжуючи мелодію легким, просторим акомпанементом, передаючи спокій, радість. Водночас певні стилістичні особливості творів класиків давніх часів, часто втілювалися у виконанні студентів не зовсім точно. Втім, означена проблема вирішувалася завдяки чіткому виконанню музичного тексту, легкості вокального звучання, свідомої стриманості емоцій, правильному виконанню мелізмів тощо.

Характер творчості композитора, тематика, епоха, емоційна спрямованість визначають стиль виконання. Загальновідомо, що Моцарт диктує звукову стриманість; Баха слід співати «відсторонено», симетрично виконуючи динамічні відтінки, звук не повинен бути наповненим зайвими обертонами, а бути максимально зібраним. Глінку слід співати проникливо, просто, без нарочистої звучності, надмірної емоційної надломленості, але не зменшуючи темпераменту.

Французи потребують вишуканості та підкреслених динамічних відтінків. Італійська манера подачі звуку – соковита, наповнена обертонами. Для співу російського класичного репертуару притаманна своя темброва особливість, що визначена в більш глибокому *vibrato*. Втім, при визначенні стилю виконання, перш за все, слід звертати увагу на індивідуальний характер музики.

Для формування вокальної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва, здоров'я та довголіття їх голосового апарату, велике значення має

дотримання робочого режиму, спрямованому на охорону голосу та стати предметом постійної уваги.

Берегти голос – це зовсім не значить мало співати. Співати слід постійно, рівномірно розподіляючи навантаження. У технічних вправах «ранкової зарядки» приблизною тривалістю від 15 до 30 хвилин, з перервами між кожним видом вправ від двох до трьох хвилин, необхідно рекомендувати студентові дотримуватись суворої послідовності: від нот, які охоплюють невелику ділянку діапазону, до повного, вільного, що звучить без напруження, обсягу голосу; від повільних темпів до прискорених; від середньої сили звучання до повного, але не форсованого звучання. Систематичність щоденних вправ, крім становлення і розвитку якостей художнього й технічного характеру, надає впевненості у виконавських можливостях голосового апарату й необхідного професійного досвіду – співати в будь-якому стані.

«Постановка голосу – як написано в музично-енциклопедичному словнику – пристосування та розвиток голосового апарату в професійних цілях. Необхідна співакам, драматичним акторам, вчителям, лекторам та іншим» [6, с. 438]. Методика заснована на координації роботи дихання, резонаторів, гортані, органів артикуляції. Мета «постановки голосу» – досягнення максимальної свободи звукоформування, розширення діапазону голосу, збільшення його сили, яскравості та краси тембру, надання йому дзвінкості, легкості, здатності «литись» на одному диханні при мінімальних затратах м'язової енергії.

«Постановка голосу» є об'ємним поняттям і його можна замінити словами «вокальне виховання». В поняття «вокальне виховання», звичайно, входить і розвиток вокальної техніки, якою майбутній вчитель має бути міцно озброєний для бездоганного виконання творів вокальної літератури.

Про поступовість вокального виховання чудово висловився А. Доліво, «Перша стадія вокального виховання найчастіше буває вирішальною. Нерозумною буде позиція того учня, який спокусився привабливістю коротких шляхів до успіху. Коротких шляхів він не знайде ні у тих, хто спрямує його сили лише на опанування звукової сторони голосу, ні у тих, хто через неспроможність дати йому надійну технічну базу, користуватиметься надміром голосових сил і свіжістю природного, вокального матеріалу, передражняючи темперамент учня та розпалюючи його уяву замість того, щоб терпляче й мудро виховувати гармонійне сполучення інтелектуальних та фізичних ресурсів» [2, с. 8].

У початковому періоді вокального виховання співака поряд з детальним ознайомленням з його фізичними даними, педагог повинен знайти найбільш природний і якомога коротший шлях до глибокого вивчення його індивідуальності.

Але педагогічна майстерність полягає не у нав'язуванні своїх методів, а в терпеливому, систематичному творенні сприятливого ґрунту для свідомого, завжди критичного їх сприйняття. До початкового періоду додамо основні принципи поступовості й послідовності в оволодінні майстерністю співу: недопустимість поспішного збільшення діапазону голосу, форсування голосу, передчасного використання непосильного репертуару, недоступного художньому сприйняттю і технічним можливостям учнів.

На наш погляд, у вокальному вихованні необхідно користуватись такими методичними постановами:

- однорегістрове (мікстове) формування співацького звуку;
- висока позиція звучання голосу – постановка звуку в резонатори;
- повне (мішане) співацьке дихання – постановка дихання;
- вільне положення гортані – постановка гортані, дещо занижена відносно природного;
- розкріпачення артикуляційного апарату від напруження.

Знайти шляхи і засоби подальшого розвитку голосу можна лише при адекватному уявленні про його можливості, за наявності високого рівня вокальної культури, якою безперечно має оволодіти кожен майбутній вчитель музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник. Київ: ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.
2. Голубєв П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам. Київ: Музична Україна, 1983. 61 с.
3. Дмитрієв Л. Б. Основи вокальної методики. Москва: Музика, 1968. 675 с.
4. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса. Київ: Музична Україна, 1988. 144 с.
5. Малышева Н. М. О пении. Москва: Советский композитор, 1988. 134 с.
6. Музыкальный энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
7. Назаренко И. К. Искусство пения. Москва: Музыка, 1968. 622 с.
8. Овчаренко Н. А. *Основи вокальної методики*. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. 116 с.
9. Тронина П. Л. Из опыта педагога-вокалиста. Москва: Музыка, 1976. 111 с.

ВПЛИВ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ НА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ДОСВІДУ ХОРЕОГРАФА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Максименко В. І.

Стаття присвячена актуальній психолого-педагогічній проблемі, що потребує всебічного і глибокого наукового дослідження. Автором розглядаються питання творчості як основи розвитку особистості в суспільстві та акцентується увага на необхідності пошуку шляхів підвищення творчого потенціалу студентів-хореографів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: творчий потенціал, діяльність, хореограф, особистість, самовираження, художньо-творчий досвід.

«Творчість – це здатність генерувати щось таке, що ніколи раніше не було відомо, не зустрічалося і не спостерігалось»

Антоніо Дзікікі

Головним завданням розвитку сучасного суспільства постає формування творчої особистості, здатної нетрадиційними шляхами вирішувати поставлені завдання. Сьогодні здобувачі вищої освіти мають бути готовими жити в умовах постійних змін, непередбачених ситуацій, тому вони мусять бути мобільними, гнучкими, творчими. Освіта має спрямовуватися на розвиток творчого потенціалу особистості, самостійного критичного мислення, ціннісних орієнтацій, формування компетентностей, художньо-творчого досвіду в процесі фахової підготовки.

Сучасний стан вищої школи, зазначає О. Таранцева, вимагає творчої активізації навчального процесу. Стає очевидною необхідність удосконалення викладання спеціальних дисциплін, упровадження технологій, які сприяють виявлення творчого потенціалу особистості, підвищенню ролі наукового аналізу освітнього процесу, його науково-методичного забезпечення тощо [11, с. 2].

Огляд наукових джерел спрямуємо на конкретизацію феномену творчого потенціалу з психолого-педагогічних позицій. Перш за все звернемося до психологічної характеристики поняття «творчий потенціал». Зазначимо, що вивченню цієї проблеми ще на початку ХХ століття присвятили свої дослідження американські вчені Е. Торренс, А. Маслоу і К. Роджерс. Зокрема Е. Торренс, розглядаючи особливості творчого процесу особистості, зазначав, що «творча людина може бути різною: жорсткою або м'якою, веселою або, навпаки, схильною до

депресії. Однак існує якість, яка робить усіх творчих людей в чомусь схожими один на одного – потреба розвиватися, постійно зростати» [12].

Безпосередньо аналізу і визначенню сутності та змісту потенціалу особистості були присвячені праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе. Вчені представляють дану дефініцію як якість і властивість особистості, тобто як складне психічне утворення, котре віддзеркалює здатність людини розкривати, примножувати, удосконалювати власні внутрішні можливості. На їх думку, творчий потенціал є інтегральною цілісністю індивідуальних і соціальних сил особистості, які забезпечують її власну потребу у творчій самореалізації та саморозвитку. При цьому вчені уточнюють, що зміст творчого потенціалу віддзеркалює три комплекси: здібності інтелекту, властивості креативності та особистісні прояви (емоційні, свідомі і несвідомі, вольові, поведінкові). Вони наголошують, що імовірність прояву кожного комплексу залежить від особистого прагнення (цілеспрямованості) особистості повною мірою реалізувати свої можливості, а також від ступеня її внутрішньої свободи.

У зв'язку з цим варто звернути увагу на концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, представлену українським психологом В. Моляко. Так, під творчістю науковець розуміє процес, в якому суб'єктивно переживається щось нове. Зокрема, він підкреслює, що творчість – це «процес створення, відкриття будь-чого нового, раніше невідомого для цього конкретного суб'єкта» [8]. Творчий потенціал вчений розглядає в якості інтегративної властивості особистості, котра характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації й саморозвитку.

На думку В. Моляко, творчий потенціал – це прихована від будь-якого зовнішнього спостереження система; навіть сам носій творчого потенціалу іноді мало або зовсім не знає про свої творчі можливості. Про його наявність можна вести розмову лише на основі здійсненої людиною діяльності (певний винахід, написана книга, картина, створений фільм тощо). Відтак загальна структура творчого потенціалу, згідно обґрунтування цього дослідника, визначається такими складовими: задатки, нахили, які проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошук виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [8].

У відповідності з положеннями автора на сучасному етапі розвитку освіти важливою є не лише художня, наукова, технічна творчість, а й творчість у щоденному житті та професійній діяльності (оволодіння творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструменту діяльності). Отже, психотехнології навчання творчості, творчий тренінг необхідно інтенсивно впроваджувати у повсякденне життя та підготовку фахівців.

У дослідженнях індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії Л. Андрощук визначає творчість як стан, який передбачає найвищу міру прояву індивідуальної самобутності людини; діяльність, яка перетворює особистість творця в індивідуальність, завдяки якій здійснюється поступ людської культури в напрямку прогресу [1, с. 42].

Сучасна наука стверджує: потреба, зацікавленість, мотивація, порив і прагнення – дуже важливі у творчості, винахідництві, у відкритті невідомої раніше інформації. Так само невід’ємними є досвід, загальні знання, професіоналізм і майстерність. Поза сумнівом, діяльність людини стає значно продуктивнішою, коли компетентність поєднується із справжнім покликанням і творчим талантом [5, с. 13].

Творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що більшою чи меншою мірою змінюють на краще життя людини.

Творчі особистості рідше за інших керуються схемами і відмежовують себе якимись рамками та рахуються з умовностями. Увага творчої особистості сконцентрована на процесах пізнання і на особистому внутрішньому світі. Вони проявляють велику самостійність і незалежність, краще за інших переносять стан внутрішньої тривожності, який у них, частіше ніж у інших, постає стимулом до дій [6, с. 19].

Розглядаючи цю проблему в педагогічній площині, вчені (В. Дружинін, Дж. Доллард, І. Зязюн, О. Лук, Р. Мей, В. Розанов, Л. Сохань, С. Сисоєва, А. Хуторської) зазначають, що творчість є проявом і вираженням індивідуальності людини. Вона завжди пов’язана з діяльністю, під час якої створюється щось нове, неповторне й оригінальне. Цікавого визначення творчості надав В. Сухомлинський. На його думку, «творчість – це діяльність, в яку людина ніби вкладає частину своєї душі; чим більше вкладає, тим більшою стає сама» [10, с. 507]. Цей процес здійснюється під час взаємодії особистості (або її внутрішнього світу) та навколишньої дійсності. При цьому зміни відбуваються як у цій дійсності, так і в особистості.

Особливості творчого розвитку майбутнього фахівця в аспекті гуманізації освіти всебічно висвітлюються в працях українських психологів Г. Балла, І. Бега, В. Рибалки, В. Роменця та ін. Так, провідну ідею цього процесу відомий вчений

Г. Балл визначає як «орієнтацію цілей, змісту, форм і методів на особистість студента, її творчий розвиток» [2, с. 10]. Він виокремлює найважливіші риси творчого розвитку особистості, а саме: а) творче осмислення основних функцій освіти; б) любов і повага до студентів із боку педагогів, в) запровадження діалогічних засад; г) розвиток і творча діяльність особистості педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованого процесу навчання» [2, с. 134].

Внутрішнім змістом творчості можна вважати динамізм усіх якостей і властивостей людини в творчому акті. Такий динамізм становить основний зміст поняття, яке називають творчим потенціалом. Взагалі, в енциклопедії слово «потенціал» (від лат. *Potentia* – сила) – запаси, витoki, джерела, що є в наявності, а також засоби, які можуть бути мобілізовані, задіяні, використані для досягнення поставленої мети [3, с. 270].

Творчий потенціал як цілісна якість людини, соціальної за своєю сутністю, виникає в процесі соціалізації та виявляється у творчій активності людини. Реалізація творчого потенціалу особистості можлива лише в конкретних видах діяльності, що спираються на певну сукупність об'єктивних образів об'єктивного світу. Творчий потенціал особистості перебуває під активним впливом свідомих спонукань, духовно-моральних чинників, ціннісно-сміслових орієнтацій. Дослідники визначають такі форми психічного відображення, як відчуття, сприймання, уява, найпростіші види діяльності, які контролюються свідомістю людини і які є формами вияву творчого потенціалу окремої особи.

Вчені стверджують, що здатність до творчості є неоднаковою у різних людей. Саме тому можна спостерігати такі парадоксальні, на перший погляд, явища, коли одні люди вносять творче начало в найбільш рутинну працю, а інші – рутинно здійснюють творчу за своїм характером діяльність. Найважливішим показником вияву творчого потенціалу особистості є те нове, що з'являється не тільки в результаті праці, пізнавальної діяльності, а й у її процесі, підходах, ставленні, засобах, методах тощо [4, с. 36–49].

Більш повним і конкретним, на наш погляд, є обґрунтування цього поняття в дослідженні Л. Устинової. Вчена характеризує творчий потенціал студента як систему особистісних характеристик, «сутнісних сил» (здібностей людини, її знань, умінь, переконань, спрямованості), котрі є умовою актуалізації вроджених або набутих можливостей студента і спонукають особистість до самореалізації і саморозвитку у творчості. Можна виокремити наступні компоненти творчого потенціалу:

- базові (загальні та спеціальні знання);
- мотиваційна й емоційна сфера особистості (потреби, інтереси, моральна позиція, бажання професійного зростання, наявність пізнавальної мети, творча спрямованість, намагання пізнавати нове);

- творчі здібності (розвинуте мислення, гнучкість розуму, здатність приймати сміливі рішення, ініціативність тощо);
- психофізіологічна сфера (комунікативні здібності та здібності до самореалізації) [8].

Підсумовуючи погляди науковців з цієї проблеми, необхідно підкреслити, що творчий потенціал завжди супроводжується певним самовираженням відповідно до можливостей особистості. На думку дослідників, самовираження дозволяє людині у своїй діяльності демонструвати, розвивати і реалізовувати свою художньо-творчу індивідуальність, особистісні цінності, здібності тощо. Певною мірою воно стає вектором розвитку особистості, спрямованим на реалізацію її художньо-творчого потенціалу.

Водночас у педагогічній реальності вчені розглядають розвиток художньо-творчого потенціалу в аспекті активної взаємодії особистості з навколишнім світом, у процесі якої він може збагачуватися і трансформуватися, підіймаючись до вищого рівня психічного розвитку – самореалізації у власній творчій діяльності.

Не випадково в сучасних дослідженнях, присвячених творчому потенціалу, актуалізується ідея залучення особистості до творчої діяльності. Вивчаючи цю проблему, науковці під творчою діяльністю розуміють ставлення суб'єкта до своєї праці (задоволеність роботою, прагнення до самостійності її виконання; позитивна мотивація в ході її рішення) і процес вирішення творчих завдань (самостійне перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності у нову ситуацію).

У практичній діяльності студентів-хореографів початковим імпульсом для формування художньо-творчого досвіду можна вважати мотивацію, адже залучення до активної творчої діяльності вимагає розуміння мети та завдань фахових дисциплін.

Посилаючись на аналіз досліджень у галузі психології, Л. Устинова визначає творчу діяльність як самостійну, високоорганізовану, вмотивовану діяльність, спрямовану на розвиток творчих якостей особистості майбутнього фахівця. Така діяльність виявляється в досягненні високого рівня реалізації нових оригінальних підходів, шляхів і способів вирішення завдань навчального і навчально-дослідницького характеру в умовах недостатності знань і навичок. Результатом цієї діяльності стають нові соціальні і суб'єктивно значущі знання і матеріальні цінності [8]. Дане положення є надзвичайно цінним як для педагогіки мистецтва, так і для нашого наукового пошуку. Можна припустити, що майбутній фахівець завдяки власному вибору й активності може розвивати свої творчі здібності, набуваючи при цьому художньо-творчого досвіду в процесі фахового навчання.

У своїй монографії «Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду». Т. Сердюк зосереджує увагу на формуванні художньо-естетичного досвіду студентів під час їх професійного навчання у вищих педагогічних закладах освіти. Логічно зроблений перехід до визначення педагогічного потенціалу хореографічного мистецтва дозволив дослідниці зробити висновок, що хореографія є частиною духовної культури, тому відіграє значну роль у естетичному розвитку особистості [9].

Творче самовираження в художньо-естетичній сфері набуває характерних рис і якостей, властивих художній творчості, зокрема, це рівень сформованості художньо-естетичної культури особистості, розвиток художньо-творчих здібностей, художньо-творчої свободи, вміння реагувати на художньо-естетичні явища й втілювати свої враження в художніх формах.

Одним з основоположних принципів сучасної освіти є особистісний підхід і максимальний розвиток творчого потенціалу людей. Сучасні студенти ЗВО прагнуть виконувати різноманітні завдання творчого характеру, шукають неординарні рішення, приділяють багато уваги саморозвитку, застосовують сучасні педагогічні технології в навчанні хореографії. Вони самостійно створюють образи, фантазують, розвивають свої творчі вміння, ставлять перед собою цілі та підпорядковують їм свою діяльність, прагнуть до постійної та систематичної роботи, спрямованої на вдосконалення професійної, педагогічної та виконавської майстерності, розробляють і втілюють авторські хореографічні твори різноманітні за формою, жанром та виражальними засобами, а ще характеризують й аналізують хореографічні явища і процеси та використовують мистецько-педагогічний потенціал хореографії для утвердження гуманістичних цінностей. Все це спонукає сучасного викладача до постійного пошуку ефективних методик, удосконалення змісту освітніх компонентів, що у своїй сукупності сприяло б успішній творчій діяльності та естетичному розвитку студентів-хореографів.

Отже, аналіз особливостей творчого саморозвитку і самовираження майбутніх хореографів у контексті прояву їх творчого потенціалу та набуття художньо-творчого досвіду показав важливість їх активного залучення до різноманітної хореографічної, музикознавчої, педагогічної та дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрощук Л. М., Албул І. В. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: навч. посіб. Умань: ПП Жовтий, 2011. 168 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с.: ил.

3. Большая советская энциклопедия / под ред. Б. А. Введенского, редкол.: Н. Н. Аничков [и др.]. 2-е изд. Москва: Большая советская энциклопедия. 1956. Т. 42: Татары-Топрик. 669 с.
4. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи. Київ: Вища школа, 1996. 295 с.
5. Зербино Д. Д. Наукова школа: лідер і учні. Львів: Євросвіт, 2001. 208 с.
6. Матейко А. Условия творческого труда / под ред. и с послеслов. Я. А. Пономарева; пер. с польск. Д. И. Иорданского. Москва.: Мир, 1970. 303 с.
7. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освита України, 2007. 388 с.
8. Проблемы и наследия в хореографическом искусстве: сб. статей / Под ред. В. Уральской. Москва: ГИТИС, 1992. 169 с.
9. Сердюк Т. І. Художньо-естетична школа майбутніх учителів хореографії: формування досвіду: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 273 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.
11. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ. 2002. 20 с.
12. Torrance E. P. Education and Creative Potential. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963. 167 p.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОРКЕСТРОВОМУ КЛАСІ

Ростовська І. О.

У статті висвітлено особливості формування інструментально-виконавських здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі. Виділено категорії студентів за характером їх музичної та моторно-рухової обдарованості. Розглянуто елементи інструментально-виконавської техніки гри на струнно-щипкових інструментах народного оркестру. Визначено загальний шлях формування інструментально-виконавських здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Виявлено, що використання запропонованих методів на практичних заняттях з оркестровою групою сприяє ефективному формуванню їх виконавської майстерності та розвитку професійної компетентності.

Ключові слова: мистецька освіта, майбутні вчителі музичного мистецтва, інструментально-виконавські здібності, інструментально-виконавська майстерність, оркестрова група, струнно-щипкові інструменти.

Сучасна шкільна освіта спрямована на виховання гармонійної особистості, на розкриття художньо-творчого потенціалу кожної дитини, тому зростає необхідність у високопрофесійних вчителів музичного мистецтва, здатних ефективно організувати освітній процес у закладах загальної середньої освіти та залучити школярів до активної позакласної музично-творчої діяльності.

У зв'язку з цим набуває актуальності проблема формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва, одним із компонентом якої є інструментально-виконавські здібності особистості. У процесі формування цілісного комплексу інструментально-виконавських здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в оркестровому класі задіюється ціла низка спеціальних здібностей особистості: рухово-моторні, музичне мислення, музичний слух (гармонічний, поліфонічний, темброво-динамічний), чуття метроритму, музична та емоційна пам'ять, а також уміння ансамблевої гри, виконавський артистизм тощо.

На відміну від індивідуальної виконавської техніки в ансамблевому та оркестровому виконавстві необхідне оволодіння оркестровою динамікою, амплітуда розвитку якої є надзвичайно широкою – від *ppp* до *fff*, (а між вказаними

градаціями гучності лежить величезна кількість проміжних динамічних нюансів). При цьому всьому учасник оркестру повинен *так* вміти зосередитися на виконанні своєї партії, щоб вона прозвучала, як *соло* в багатоголосному ансамблі.

Дослідники Н. Біла та М. Шумський зазначають, що організація ансамблево-оркестрового музикування потребує вирішення низки психолого-педагогічних проблем, в основі яких лежать загальнодидактичні і спеціальні музично-дидактичні принципи, а також застосування необхідних методів навчання, найбільш доцільних у конкретній педагогічній ситуації [1, с. 72]. І далі: «Процес узгодження та відповідності дій виконавців в ансамблево-оркестровому виконавстві є визначальним... Недостатня відповідність і узгодження дій виконавців-ансамблістів в області метроритму і темпу найбільш виразно проявляються в ансамблевому виконанні. Оскільки всі тимчасові початки музики – ритм, метр і темп – є тісно пов'язаними між собою, а зміни в одному з них позначаються на виразних властивостях іншого, доцільно розглядати всі тимчасові процеси в ансамблевому виконавстві в їх безпосередньому взаємозв'язку й органічній єдності» [1, с. 73].

Заняття в оркестровому класі повинні бути спрямовані як на розвиток особистої технічної вправності оркестрантів, так і на розвиток їхніх музичних і аналітичних здібностей з метою осмислення гармонічної та поліфонічної канви виконуваних музичних творів.

Виконавські уміння та навички набуваються у процесі вивчення і опрацювання всіх елементів нотного тексту та опанування фактури музичного твору; розвитку ігрових рухів та визначення оптимально раціональної аплікатури; зосередженні уваги на взаємозв'язках і взаємодії різноманітних ритмічних побудов, що зустрічаються в оркестрових партіях; синхронізації звучання та єдності динаміки, узгодженості штрихів всіх оркестрових партій та злагодженості у ступені емоційності гри у виконанні тих чи інших музичних творів тощо.

Зазначимо, що абітурієнти, які вступають до закладів вищої освіти мистецького спрямування, мають подекуди слабкі уявлення, часто незначний практичний досвід та теоретичні знання в галузі оркестрового виконавства. Більшість з них лише вперше починають опановувати гру на *струнних щипкових* інструментах народного оркестру, таких як домра (кобза) чи балалайка. Тому виникає потреба в індивідуальних та практичних заняттях упродовж усього терміну навчання. Це забезпечує більш ґрунтовне опанування та вдосконалення гри на обраному оркестровому інструменті, розвиває почуття ансамблевої гри (як в оркестрових групах, так і в оркестрі в цілому) та сприяє якнайбільш повній реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їх інструментально-виконавських здібностей з урахуванням природних

здатків, нахилів та інтересів, властивостей пам'яті, темпераменту, сформованості інтелектуального потенціалу та можливостей мотиваційно-вольової сфери.

У сучасній музичній педагогіці все більшого поширення набуває психотехнічна школа, в основі якої лежить слуховий метод, при якому механічні вправи поступаються місцем свідомій роботі над виконавською технікою. Дослідження у сфері психології музичної діяльності свідчать, що успішність виконання будь-якого руху досягається у випадку, якщо йому передують наявність в мозку образу майбутньої дії та результату, на досягнення якого і спрямована дана дія [2].

Для успішного формування інструментально-виконавських здібностей студентів на практичних заняттях з оркестровою групою доцільно докладно розглядати якийсь один із специфічних виконавських прийомів (виконання арпеджіо, інтервалів та акордів, гамоподібних пасажів, тремоло, різних штрихів тощо), потім давати завдання відпрацьовувати його самостійно, час від часу повертаючись до пройденого матеріалу.

До елементів інструментально-виконавської техніки гри на струнно-щипкових інструментах народного оркестру слід віднести: орієнтацію на грифі інструмента; різноманітні види контактування зі струнами, а саме – прийоми звуковидобування; якість звуковидобування; акцентуацію і артикуляцію; штрихи; координацію лівої і правої рук; диференціацію рухових і слухових відчуттів; психотехніку. Адже на відміну від чистої моторики, інструментально-виконавська техніка являє собою систему навичок, що має конкретну музично-цільову спрямованість, обумовлену не лише змістом музичного твору, але й рівнем розвитку рухової моторики, ступенем усвідомленості кожного руху, ясністю *передпрослуховування* кожного звуку, а також особливостями творчого мислення студента на практичних заняттях оркестрової групи.

Важливу роль також має загальний характер музично-слухових здібностей, характер моторної обдарованості, тип нервової системи особистості тощо. Тому можна виділити наступні категорії студентів:

- *музично і моторно-рухово* обдаровані студенти, техніка яких розвивається переважно на природній сприятливій психофізіологічній основі;
- *моторно-рухово* здібні студенти, але із середнім рівнем музикальності – тому педагогу важливо спрямовувати увагу на розвиток слухового досвіду, музично-слухових уявлень, емоційної сфери студента;
- *музично* обдаровані студенти із середніми моторно-руховими здібностями (з ними легко вирішуються завдання художнього плану, але виконавська технічна сторона вимагає особливої уваги);
- студенти з *посереднім* рівнем розвитку музичних і рухових здібностей.

У останньої категорії студентів спостерігаються утруднення в розвитку слухових і рухових компонентів виконавського процесу із-за недостатньої

сформованості слухових уявлень, які виступають опорою для більш музично обдарованих студентів, тому в даному випадку доцільно *комплексно* підходити до вирішення проблеми музичного розвитку студентів, а саме – комбінувати *слуховий* і *руховий* методи.

На нашу думку, загальний шлях формування інструментально-виконавських здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва у роботі з оркестровою групою повинен вибудовуватися *індивідуально* і залежати від вищевказаних природних особливостей особистості: для *моторно-рухово* обдарованих студентів при посередньому рівні музикальності – **з виділенням музично-художніх завдань** і відносно «*спокійним*» ставленням до технічної виконавської сторони; для *музично* обдарованих студентів при посередніх моторно-рухових здібностях – **з інтенсивною увагою до техніки** в тісному взаємозв'язку з художньо-образною сферою музичного твору.

Починаючи з перших занять, педагогу необхідно привчати кожного студента *зосереджуватися* на своїх м'язових відчуттях, вчити не тільки контролювати рухові дії, але насамперед «*слухати*» і «*чутти*» себе, критично оцінювати, чи відповідає власне виконання задуманому художньому образу.

Отже, формування інструментально-виконавських здібностей на практичних заняттях з оркестровою групою є складним і багатогранним процесом, який передбачає розвиток особистості в цілому та формування у студентів предметної та міжпредметної компетенцій. Як цілеспрямовано організований педагогічний процес, він дозволяє не тільки досягти бажаних результатів з інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а й виховати культурно освічену людину, яка вміє творчо мислити, аналізувати та прагне до самовдосконалення.

Таким чином, необхідність урахування особливостей щодо формування інструментально-виконавських здібностей в освітньому процесі є важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Біла Н. Л., Шумський М. О. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації ансамблево-оркестрового музикування. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2016. № 3. С. 71–75.

2. Кирнарская Д. К., Киященко Н. И., Тарасова К. В. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. Москва: Академия, 2003. 386 с.

ПОЄДНАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОВЕДЕННЯ І ВІРИ ЯК ПРИНЦИПУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Ростовська Ю. О.

У статті розкриваються особливості поєднання технологій доведення та віри як провідного принципу фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії. Наголошується, що досягнення єдності цих технологій у процесі засвоєння методичних знань є важливою умовою підвищення ефективності процесу набуття студентами-хореографами професійних компетентностей.

Ключові слова: професійна підготовка, доведення, віра, принцип єдності доведення і віри.

Нова культурна й освітня політика України сприяла тому, що хореографічна освіта протягом останніх десятиліть зазнала суттєвих якісних змін. Сьогодні розвивається система підготовки майбутніх викладачів хореографічних дисциплін. Основним напрямком підготовки молодих фахівців є не лише збагачення їх певними знаннями та вміннями, а й розвиток особистості, здатної вільно і самостійно мислити й діяти [1, с. 17].

Дослідженням процесу професійної підготовки викладачів хореографії займалися українські науковці-хореографи Л. Андрощук (формування творчого індивідуального стилю), О. Бурла (формування педагогічної майстерності), М. Грищенко (формування артистизму та творчої активності), Л. Макарова (розвиток творчих здібностей), О. Таранцева (формування фахових умінь), Ю. Шмакова (формування професійно-педагогічної спрямованості) та інші.

Професійна підготовка майбутнього педагога-хореографа передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння фахових знань студентами, оволодіння вміннями та навичками, які будуть застосовуватися ними у майбутній викладацькій діяльності. Ознайомлення зі станом професійної діяльності молодих випускників-хореографів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються у вирішенні освітніх завдань та виділити проблеми професійної адаптації педагога-початківця.

На нашу думку, ці проблеми значною мірою визначаються пасивністю, інертністю професійних переконань молодого викладача, переважанням у його діях шаблону, недостатньо обдуманого копіювання та некритичного використання досвіду своїх наставників. Постає необхідність такої професійної підготовки, яка б закріпила у майбутніх фахівців активно-діяльнісне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного удосконалення.

Як показує досвід, у багатьох наукових положеннях, які підносяться студентам-хореографам на курсах з фахових методик, вони не можуть самостійно розібратися. Отримуючи величезний обсяг знань, студент, за браком досвіду, не має змоги

перевірити їх істинність. Фрагментарні й розрізнені науково-методичні знання захащають пам'ять студентів численними окремими фактами, виключаючи єдину логічно обґрунтовану точку зору на певне явище. Звідси походить верхоглядство, декларування якихось «істин», непоінформованість в елементарних питаннях.

Великого значення у професійній підготовці майбутніх педагогів набуває встановлення довіри до викладача фахових методик як носія відповідних знань та безумовне прийняття їх за очевидні без перевірки власним досвідом. Важливою складовою освітнього процесу виступає **віра**, під якою філософи розуміють форму і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, коли вони, не будучи даними власним практичним чи пізнавальним досвідом, приймаються як очевидні факти чи характеристики об'єктивної дійсності, суцього і належного; засіб освоєння досвіду попередніх поколінь [7, с. 81].

Психологічна наука розглядає віру як особливий стан психіки, який полягає в повному і безумовному прийнятті людиною певних відомостей, явищ, подій або власних уявлень і висновків, які можуть виступати в подальшому основою її «Я», визначати її вчинки, судження, норму поведінки і ставлення. Віра формується як здатність сприймати і переживати можливе як дійсне, ймовірне як вірогідне [5, с. 30].

На думку видатного музикознавця В. Медушевського, віра за своєю природою є «припаданням до устоїв буття, до світоглядної тоніки; вона приростає до буття корінням не лише розуму, а й серця і волі, усієї нашої сутності й усього життя. Тому немає для віри альтернативи у вигляді знання, науки, мистецтва, оскільки саме знання вкладається у форми, які зумовлюються вірою» [4, с. 23].

По відношенню до знання і мислення віра виступає як факт первинний і тому сильніша за них. Помітна закономірна стійка залежність між упевненістю в значущості знань і вірою в їх істинність; між ґрунтовністю знань і способом їх сприйняття: чим вищий показник знань обґрунтованих, тим нижчий показник знань, прийнятих на віру; чим менша віра в істинність певної інформації, тим більшим стає прагнення до її доведення.

Відношення суб'єкта до певного знання як до істинного здійснюється через **єдність технологій доведення та віри**. Доведення, яке є обґрунтуванням істинності знання за допомогою інших знань, і віра, як почуття в істинності знання, можуть узгоджуватися між собою, певним чином суперечити одне одному, перетворюватися одне в одне [7, с. 346].

Виходячи з цього, досягнення єдності доведення і віри у процесі засвоєння методичних знань є важливою проблемою професійної підготовки майбутніх викладачів хореографії. Адже прийняття положень лише на віру визначає й відповідне ставлення до них студентів, яке нічим не відрізняється, як влучно висловився видатний психолог Л. Виготський, від «ставлення дикунів до свого віровчення» [2, с. 24].

Безперечно, нові освітні технології доведення істинності методичних знань та їх єдність з вірою мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього викладача. У філософському розумінні **доведення** –

логічна форма встановлення істинності тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна [7, с. 205]. Логіка розглядає доведення як процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких установлена раніше. Доведення нерозривно пов'язане з практикою як основою пізнання і критерієм істини [3, с. 205].

Педагогічний контекст доведення образно розкрив видатний представник вальдорфської педагогіки Р. Штейнер: «Той, хто прагне до прозріння в духовності, повинен у різних напрямках шукати ті істини, які, завдяки вихідній від них вільній «гравітаційній силі доказу», можуть так само вільно, без будь-якої опори, підтримувати в духовному просторі яку-небудь окремо взятую істину, як вільно, за допомогою взаємодії гравітаційних сил, утримується у космічному просторі небесне тіло» [8, с. 34].

Будь-яке доведення складається з трьох частин: тези, аргументів і демонстрації (форми аргументації). *Тезою* називається судження, істинність якого треба довести. *Аргументом* (підставою, доказом) називають ті судження, які наводяться для обґрунтування тези. Аргументами можуть бути факти, закони науки, теорії, аксіоми, визначення тощо. *Демонстрація* – це логічне міркування, в ході якого із аргументів (доказів) виводиться істинність або хибність тези [3, с. 82].

Доведення поділяють на прямі і непрямі. В прямих доведеннях аргументи безпосередньо підтверджують істинність тези; в непрямих – істинність тези встановлюють доведенням помилковості супротивного твердження (антитези). Типовим видом цього доведення є доведення від супротивного. Коли в доведенні метою є доказ істинності тези, то це доведення є захистом; коли ж доводиться хибність чи сумнівність думки, то таке доведення є спростуванням [3, с. 64].

Доведення нерозривно пов'язане з практикою як основою пізнання і критерієм істини. Відповідно максимальне наближення змісту фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії до практики у позашкільних закладах та хореографічних колективах – одна з важливих умов формування професійності педагога.

Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця, озброєння його первинним досвідом організації художньо-творчої діяльності підростаючого покоління розвиватиме у студентів здатність актуалізувати знання та уміння для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення; сприятиме виробленню творчого стилю діяльності та спілкування, накопиченню власного досвіду викладацької діяльності.

Можна виділити способи, які сприяють формуванню у студентів-хореографів упевненості в істинності знань, які вони отримують в закладі вищої освіти:

– формування впевненості завдяки проникненню в сутність явищ за допомогою дослідницьких методів, коли студенти отримують можливість самостійно і безпосередньо впевнитись в істинності й справедливості знань;

- формування впевненості на основі очевидних фактів об'єктивного світу і суспільної практики;
- вироблення впевненості завдяки логічному доведенню, яке спирається як на інтелектуальну, так і емоційну сфери;
- формування впевненості під впливом життєвого досвіду;
- формування впевненості під впливом високого авторитету науки;
- формування впевненості під впливом викладача;
- формування впевненості під впливом суспільної думки;
- безпосередній і глибокий вплив на студентів за допомогою емоційно насиченого й образного викладу матеріалу [6, с. 41].

В означених способах для формування впевненості в істинності знань обов'язковим є: а) обов'язковість доведень; б) авторитетність джерела. Перше дає можливість зблизити ті способи формування упевненості в істинності знань, які так чи інакше передбачають використання доведення; друге – об'єднати в одну групу способи, для яких характерний прямий зв'язок виникнення переконань з безмежним довір'ям до джерела знань.

Розглянемо під цим кутом зору виділені способи формування упевненості в істинності знань. Першу групу складають способи, які базуються на дослідницьких методах навчання, педагогічних фактах, логічній обґрунтованості знань, життєвому і педагогічному досвіді студентів. Їх об'єднує необхідність доведення, ретельної аргументації, всебічного обґрунтування висновків. Емоційна сфера бере участь у цьому процесі здебільшого як задоволення досягнутим результатом.

Формування упевненості в істинності методичних знань за допомогою способів першої групи здійснюється поступово і поетапно. Зокрема, воно може включати критичне ставлення до доказів, порівняння нових знань зі старими з метою пошуку суперечності, переосмислення старих знань на основі нових, використання нових аргументів для вирішення конкретних навчальних завдань тощо. Методичні переконання, сформовані на основі доведення, характеризуються більшою стійкістю, що ґрунтується на впевненості в істині. Вони дозволяють особистості ігнорувати протилежні думки шляхом їх заперечення.

Другу групу складають способи, об'єднані на основі визнання авторитетності судження. Глибока довіра, яка завжди супутня авторитету, хто б не був його носієм, сприяє вихованню впевненості в істинності знань і думок, які таким авторитетом висловлюються. Формування методичних переконань у такому випадку відбувається передусім в емоційній сфері, що значно прискорює їх становлення.

Стійкість «авторитетних» переконань залежить від ступеню довір'я до джерела судження. При цьому особистість не тільки відкидає інше судження, не приймає його, але і не вникає в його суть. Переконання, сформовані у такий спосіб, дають можливість особистості безпосередньо реагувати і виявляти своє ставлення до певного

явища. Але вона менш здатна до глибокого аналізу проблем, що вимагають єдиного правильного рішення.

Спосіб емоційного впливу, хоча й різною мірою, відноситься до обох груп, оскільки студенти на особистісному рівні сприймають виявлене, усвідомлене, прочитане чи почуте, як тільки зіставляють набуті знання зі своїми уявленнями про їх джерела. Тому поєднання різних способів формування упевненості в істинності методичних знань істотно позначається на ґрунтовності їх засвоєння [6, с. 43].

Використовуючись в закладах вищої освіти для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, технології доведення і віри мають бути спрямовані на оновлення змісту мистецько-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти не стільки обсяг фахових знань, умінь і навичок, скільки їх глибина і системність, мобільність, гнучкість і достатність для викладання хореографії у позашкільних закладах та хореографічних колективах. Важливим завданням освітнього процесу є досягнення органічної єдності предметних циклів з фаху, їх взаємозв'язку і взаємопроникнення.

Критерієм визначення ефективності використання технологій доведення і віри має стати те, наскільки вони гуманізують хореографічно-педагогічну освіту. Це дозволить переорієнтувати освітній процес на пріоритетний розвиток особистості майбутнього викладача хореографії, на виявлення і формування його творчої індивідуальності, неповторної «технології» професійної діяльності; на забезпечення підготовки фахівців, здатних плідно працювати в реформованих позашкільних мистецьких закладах.

Список використаних джерел

1. Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Ліманська О. В., Тіщенко О. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Основи курсу: навч-метод. посіб. Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2013. 26 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Жеребкін В. Є. Логіка: підручник. Харків: Основа, 1995. 256 с.
4. Методологические проблемы музыкальной педагогики: сборник статей. Москва: МПГУ, 1991. 125 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
6. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.
7. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. Київ: Вид-во УРЕ, 1986. 800 с.
8. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / пер. с нем. Москва: Парсифаль, 1994. 80 с.

ALLEGRO. ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ СТОПИ ПРИ ВИКОНАННІ СТИБКІВ

Сірякова А. В.

Allegro – технічно складна, заключна частина уроку класичного танцю, яка базується на вже засвоєних вправах екзерсису. Головним завданням allegro є набуття сили та еластичності м'язів, досягнення максимальної дотягнутості ніг та всього тіла танцівника.

Ключові слова: стопа, demi plie, балон, елевація, екзерсис.

Стрибок у хореографічному мистецтві є складним технічним елементом. Засобом різноманітного, стрімкого польоту в русі. Що може бути красивіше, естетичніше ніж тіло танцюриста, яке з легкістю плине над землею, долаючи земне тяжіння, зупиняючи час і змушуючи тебе з захопленням дивитися на те, що відбувається на сцені?

Завдання танцівника полягає в тому, щоб виконуючи віртуозні рухи, антраша, оберти тури в повітрі, він зміг з невагомістю, еластичністю, м'якістю, відчуваючи та протанцювуючи музичний твір передати характер та емоційний стан свого героя.

Як відомо, стрибки складаються із заздалегідь засвоєних елементів екзерсису і адажіо. Тому дуже важливо, щоб ці елементи були ґрунтовно і всебічно засвоєні учнями, перш ніж будуть використані в стрибках.

Зважаючи на це, виконання стрибків залежить від знань та навичок набутих при засвоєнні вправ екзерсису. Техніка виконання стрибків має і свої особливі виконавські прийоми. Один з таких є елевації. Цей прийом дозволяє танцівнику стрибати еластично, м'яко, високо, легко і точно; прогнозувати належну міру висоти польоту і просування свого тіла у відповідному напрямі, темпі, ритмі (М. Тарасов).

Другим таким прийомом є балон. Виконуючи стрибок танцівнику необхідно фіксувати кульмінацію стрибка, нібито зависати у повітрі, поштовх і посыл ногами повинен бути сильніше, щоб вийшов ефект ширяння в повітрі, інакше стрибок буде позбавлений своєї віртуозності.

Стрибучість – це комплексна якість, основу якої складає сила і швидкість м'язових скорочень з оптимальною амплітудою рухів. Стрибучість може вважатися однією з провідних якісних характеристик рухової діяльності танцівника.

За словами Асафа Мессерера, стрибок залежить від сили мускулатури ніг, еластичності зв'язок ступні і коліна, розвиненого ахіллового сухожилля, міцності

пальців ніг і від сили стегна. Саме ж головне – уміти в момент відштовхування від підлоги з *plie* зберегти одночасність кидка працюючої ноги і поштовху опорної, підтягнути корпус, що, безперечно, сприяє збільшенню стрибка і його тривалості. Допомогти тулубу руками і відчуті зібраність всього тіла перед стрибком, у момент стрибка, особливо в його закінченні у пружному та еластичному *demi plie*.

Allegro має особливе значення по відношенню до всіх інших частин уроку класичного танцю. У ньому закладений весь танцювальний сенс, філософія, вся складність та гармонія майбутньої досконалості. Весь танець побудований на *allegro*, на можливості тіла подолати земне тяжіння, бути над землею. Тобто там, де є душа.

Під час виконання стрибків ми повинні ретельно виконувати особливі правила, які притаманні усім стрибкам. Виконуючи *demi plie* необхідно, щоб вся ступня і особливо п'ятки щільно, з упором примикали до підлоги, щоб ступня відділялася від підлоги з силою, послідовно від п'ятки до кінчиків пальців, гомілковостоп і стегно активно брали участь у відштовхуванні. Нога відділяючись від підлоги, пружно витягувалась в коліні, підйомі і пальцях, інакше злет виявиться слабким, недостатньо стійким, еластичним і високим.

Закінчувати стрибок варто в м'яке, легке й еластичне *demi plie*, приймаючи тягар тіла на зібрані, а не на розслаблені м'язи ніг і з кінчика пальців на п'ятки, які повинні щільно, але безшумно притиснутись до підлоги. Гомілковостоп і стегно також повинні активно брати участь в еластичному і м'якому завершенні стрибка, дотримуючись існуючих правил виконання *demi plie*.

Робота рук та їх функції при виконанні вправ *allegro* теж відіграють важливу роль як у технічному, так і естетичному сенсі.

Особливість виконання стрибків полягає в тому, що артист балету на відміну від спортсмена під час стрибка, польоту управляє своїм тілом, контролюючи м'язи спини, рук, шиї та головне в цей момент він передає потрібний характер і емоції.

Важлива роль у виконанні стрибка належить стопі. Тому зупинимося більш детально на роботі стопи у класичному танці.

Роль і значення стопи в мистецтві танцю дуже важлива як з точки зору основних функцій, які стопа виконує під час виконання будь-якого руху в танцювальному мистецтві, так і з точки зору естетичної краси і закінченості пози.

У класичному танці стопа «оголена». Адже її не приховує ні костюм, ні взуття. Тому дуже важливим стає правильне виховання стопи, її витонченість, що дозволяє досягти бажаного естетичного результату. Водночас стопа є досить «тендітною» частиною людського тіла. Це складний конгломерат великої кількості кісток, зв'язок і м'язів. Тільки їх правильна, злагоджена робота і взаємодія може привести до бажаного результату у підготовці танцівника.

У класичному танці на стопу йдуть величезні навантаження. Саме стопа приймає тягар усього тіла в позах і особливо в стрибках, у момент поштовху і приземлення. Тому дуже поширені травми стопи та гомілки у артистів балету. Щоб звести до мінімуму цей травматизм і правильно виховати красу і силу стопи щоденними вправами екзерсису біля станка, на середині залу і в стрибках необхідно знати будову стопи і розуміти, як працюють і які функції виконують ті чи інші зв'язки і м'язи стопи. Загальні знання будови стопи допоможуть уникнути деяких травм і допоможуть свідомо виконувати всі рухи, розвиваючи і зміцнюючи стопу.

Стопа – периферичний відділ нижньої кінцівки, який є органом опори тіла і виконує одночасно функції ресорного апарату. Умовна межа стопи, що відокремлює її від гомілки, проходить через верхівки щиколоток. Стопа має складну анатомічну будову. У ній виділяють: плюсну, передплюсну, пальці. Дві поверхні: підошовну і тильну.

М'язи стопи відокремлені один від одного фасціальними прошарками, які є продовженням фасції гомілки. Фасція тилу стопи тонка, на підошовній стороні вона представлена підошовним апоневрозом і короткими тяжами зрощена зі шкірою.

Кровопостачання стопи здійснюється за рахунок тильної артерії стопи, зовнішньої і внутрішньої підошовних артерій. Вени впадають у поверхневі і глибокі вени гомілки. Лімфовідтік йде глибокими і поверхневими судинами у лімфатичні судини гомілки.

Іннервація м'язів і шкіри підошви здійснюється гілками великогомілкового нерва, тилу стопи – поверхневим і глибоким малоберцовими і підшкірними нервами, продовженням шкірного нерва гомілки.

У хореографічному мистецтві, стопа виконує три основні функції: опорна функція, функція відштовхування і ресорна функція.

Опорна функція. Це підтримка тіла як під час руху, так і в спокої. Також забезпечення рівноваги і стійкості (разом з хребтом, м'язами спини і стегнами).

Стоячи на півпальцях, особливе навантаження відчуває передній відділ стопи, а на пальцях (у жінок) – фаланги пальців, суглоби, м'язи стопи. Коли виконавець стоїть на всій ступні, стежать за тим, щоб не було завалів на великий палець, а вага корпусу рівномірно розподілялася на всю стопу (до підлоги торкаються п'ятова кістка, передні частини 1 і 5 плюсневих кісток, а також фаланги пальців).

Таким чином, не відбувається сплюснення стопи (плоскостопість) і «завалу» на великий палець.

Функція відштовхування (в стрибках і releve). Тут треба зазначити роль довгого згинача великого пальця, який сприяє поштовху стопи. Від сили зв'язок

та м'язів гомілковостопа безпосередньо залежить і якість стрибка і його висота. Слід нагадати, що стрибки починають і закінчують виконанням *plie*. Це для того, аби запобігти травмуванню танцівника та для того, щоб стрибок виглядав елегантно та легко.

Ресорна функція. Це приземлення після стрибка.

Якщо врахувати, що вага тіла в цей момент збільшується в 7 разів, то можна тільки дивуватися якою силою повинна володіти вся кістково-суглобова, зв'язкова і м'язова системи стопи, щоб тіло людини уникало струсів і поштовхів.

Так само як книга складена зі слів, будинок з цегли, класична техніка з власних фізичних зусиль. Суворі, раз і назавжди встановлені позиції рук і ніг, пози, стрибки, обертання, сполучні рухи – основа класичного танцю. Поєднуючи ці рухи, вибудовуючи їх у певному порядку, балетмейстер створює хореографічний твір, наділяючи його яскравими образами. І тільки виховане, сильне, тренуване тіло виконавця здатне відтворити цей образ на сцені. Краса і сила рухів залежать від того, наскільки точно вони відображають характер музики, і від того, який зміст вкладає в них балетмейстер, від того наскільки тіло виконавця готове передати, розкрити певний характер, використовуючи всі можливі, а іноді і неможливі віртуозні па та акторську майстерність.

Щоб стрибок в балеті був легким, повітряним, створював відчуття невагомості і польоту, треба роками довго і наполегливо працювати. Вирішальне значення має сила м'язів, координація рухів, хороша розтяжка, гнучкість і рухливість суглобів.

У порівнянні з м'якими ногами звичайних людей литкові м'язи балерини мають сталеву твердість.

Коли танцюрист розбігається перед стрибком, він розвиває високу горизонтальну швидкість – 8 м/с, а вертикальну – 4,6 м/с. Якщо мислити науковими термінами, то прискорення артистів при стрибку в балеті складає 2 g (прискорення вільного падіння), що порівнянно з розгоном літака.

Вацлав Ніжинський – зірка європейського балету народжений в Києві 12 березня 1889 року. Вперше він виступив на сцені у п'ять років, станцювавши гопак в антрепризі Одеського театру. За здатність до неймовірно високих і разом із тим плавних стрибків його прозвали людиною-птахом.

Зі спогадів дружини Вацлава, ...після отриманої травми у театрі, хірург був здивований дивлячись на рентгенівські знімки ніг артиста, нібито вони були схожі на кінцівки птаха.

Ноги Вацлава були дуже міцні і справді вражали. Він міг користуватися ногами так само, як і руками, міг навіть вхопитися за брусок або мотузку пальцями ніг, немов птах за жердину.

Стрибкова техніка є найскладнішою частиною танцювального мистецтва, і в той же час, саме вона робить мистецтво танцю таким виразним, яскравим та експресивним. Стрибки, що вивчаються на уроці класичного танцю настільки різноманітні за амплітудою, характером, у таких неймовірних поєднаннях дозволяють розкрити будь-який хореографічний образ, створити хореографічний уривок на будь-який музичні твір.

Тільки глибоке розуміння будови м'язового апарату, а також розуміння ролі і значення функціональних можливостей окремих частин тіла дозволить виконувати всі рухи класичного екзерсису правильно, усвідомлено, красиво та витончено. Слід приділяти належну увагу зміцненню та вихованню красивих та сильних стоп, адже це необхідна умова для виконання класичного репертуару.

Список використаних джерел

1. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. Ленинград: Искусство, 1983. 207 с.
2. Бахрам І. І., Дорохов Р. Н. Фізичний розвиток школярів 8–7 років у зв'язку з індивідуальними темпами росту і формування організму. Смоленськ, 1975. 187 с.
3. Ваганова А. Я Основы классического танца. Санкт-Петербург: Лань, 2002. 192 с.
4. Гальперин С. И. Анатомия и физиология человека: возрастные особенности с основами школьной гигиены: учебное пособие. Москва, 1974. 472 с.
5. Котельникова Е. Г. Биомеханика хореографических упражнений. Ленинград, 1973. 169 с.
6. Тарасов Н. И. Классический танец. Москва: Искусство, 1981. 479 с.
7. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю: методичні рекомендації. Київ, 1998. 73 с.

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цепух І. О.

Стаття присвячена пошуку ефективних рішень у галузі виховання студентів-піаністів ЗВО.

Автором розглядається фортепіанна техніка як така, що розширює її функціональні межі до художньо-творчого значення у виконавському процесі й розуміння її як синтезу взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів. Розкривається взаємозв'язок посадки за інструментом та ігрового апарату.

Ключові слова: *техніка, піаністичний апарат, свобода піаністичних рухів, ігровий апарат, формування технічних навичок.*

У сучасній педагогічній науці надзвичайно важливим є пошук ефективних рішень у галузі виховання студентів-піаністів, що навчаються в мистецьких ЗВО.

Спираючись на кращі зразки фортепіанної педагогіки, досліджуючи тематику фортепіанної техніки, весь свій педагогічний шлях працюю над однією з найважливіших сторін професійного розвитку піаніста – фортепіанною технікою.

Мій педагог говорила, що техніка – це майстерність виконання, а рівень техніки пропорційний праці. Звичайно, без завзятої, багаторічної та багатогодинної праці набуття фортепіанної техніки неможливе. Навіть провідні піаністи працюють усе життя. Однак з плином років ця формула здається однобічною. Кількість праці сама по собі ще не сприяє успіху. Кожен має згадати сумлінних учнів-«роботяг», чиї технічні досягнення залишаються все-таки скромними. Крім того, сама кількість праці залежить, як правило, від чогось більшого, ніж сама сумлінність.

Що ж таке техніка? Що потрібно для того, щоб бути технічним? У чому причина виникнення технічних проблем?

На всіх етапах становлення й розвитку музичного мистецтва, зокрема виконавського, ці питання залишалися актуальними, тому що в комплексі знань, виконавських умінь і навичок піаніста будь-якої кваліфікації техніка займає особливе положення. Вона забезпечує реалізацію творчих задумів, лежить в основі читання нот з аркуша, імпровізації і т. п. Вимоги змістовності й високого художнього рівня твору, пропоновані в літературі, аж ніяк не виключають технічного розділу, метою якого є розвиток піаністичних навичок студента. Щоб добре грати на фортепіано, необхідно не тільки відчувати й розуміти музику, але й бути спроможним відтворювати її за допомогою інструмента. Постійне прагнення «раціоналізувати» технічну роботу, відшукати найбільш ефективні способи

оволодіння піаністичною майстерністю підтверджується достатньою кількістю трактатів, досліджень, статей з цього питання, а також збірників етюдів і вправ.

Фортепіанну техніку, в контексті означеної проблеми, слід розглядати не у вузькому її розумінні – як швидкість і спритність виконавських рухів, а в більш широкому сенсі, що розширює її функціональні межі до художньо-творчого значення у виконавському процесі й розуміння її як синтезу взаємозалежних і взаємообумовлених компонентів.

Коли ми говоримо про фортепіанну техніку, то маємо на увазі ту суму теоретичних знань і засвоєних прийомів, за допомогою яких виконавець домагається належного рівня виконання. На наш погляд, на певному етапі слід вважати «засіб» метою, тобто приділити найсерйознішу увагу саме питанням техніки.

Деякі педагоги вважають, що систематична робота над технічними вправами, особливо гаммами, недоцільна. Головним аргументом проти вправ, на їх думку, служить те, що технічне тренування віднімає час від роботи над репертуаром.

При означеному підході всі зусилля студента, дійсно, спрямовуються на вивченні п'єс, але при цьому виникає необхідність надзвичайно багато часу витратити на технічну роботу із здолавання різноманітних труднощів, які зустрічаються в цих творах. Часто це призводить спочатку до однобічності репертуару, а потім і до того, що в будь-якому, навіть глибокому й складному творі, студент у найкращому випадку буде *crescendo* і *diminuendo*.

Така однобічність може виразитися ще й у тому, що робота над звуком стає самоціллю. Естетичне милування тембрами заступає зміст музики. Дана система занять приводить до того, що в класі встановлюються шкідливі «традиції виконання» одних і тих самих небагатьох творів, а усі учні робляться схожими один на одного.

Ми вважаємо, що на певних етапах піаністичного розвитку вивчення п'єс та етюдів не може повноцінно компенсувати відсутність спеціальної роботи над основними технічними формулами та прийомами. Студент привчає свої пальці виконувати найбільш типові для фортепіанного викладення послідовності, з яких складаються ці технічні формули та можливі комбінації фактурного малюнку будь-якого твору.

Деякі технічні прийоми можуть виявитися настільки складними, що без спеціальних вправ опанування ними неможливе.

Робота над фортепіанною технікою не буде успішною без ясного розуміння причин технічних складностей, без постійної уваги в процесі виконання тієї чи іншої вправи. «Працювати над технікою – значить розумово працювати...», – говорив Ф. Штейнгаузен.

Робота над технікою – це робота не стільки для пальців, скільки для розуму. У такому розумінні виховання технічних навичок не перетвориться в механічний процес, а стане справжньою творчою роботою. З перших занять

увага педагога повинна бути спрямована на досягнення повного звільнення всього ігрового апарата, невимушеності, природності рухів, а також виховання у студентів точних, плавних, економних та доцільних рухів.

Ігровий апарат студента 1 курсу, якому 15–16 років виглядає зовсім інакше, ніж дитячий. До 15 років відбувається стабілізація співвідношення «м'язи – сухожилля», яка характерна для дорослого. Після 15 років сухожилля росте ще більш інтенсивно, скованість рухів збільшується. Еластичність дитячих м'язів більше приблизно в 2 рази порівняно з м'язами підлітка. При скороченні вони більше коротшають, а при розтягуванні більше подовжуються. Процес їх розслаблення досягається важче. І всі ці фізіологічні зміни, звичайно, відбиваються на свободі рухів.

Першочерговим завданням викладача-піаніста є ознайомлення студента з прийомами роботи щодо звільнення ігрового апарата, навчити контролювати м'язовий стан під час гри на фортепіано. Інакше словами – «поставити» ігровий апарат.

Скільки у світі існує фортепіанних шкіл, стільки, відповідно, й варіантів посадки за інструментом. На питання "як же все-таки правильно сидіти за інструментом?" кожний викладач відповідає по-різному. Думки часто розходяться, тому що одні переконані в тому, що правильних сидіти високо, інші – низько, багато хто радить сідати близько відносно інструмента, дехто – далеко.

Існує також теорія, що при низькій посадці звук набагато гарніший й контролювати гру набагато легше. Прихильники високої посадки у відповідь висувають іншу гіпотезу: при низькій посадці зовсім губиться опора й відчуття ваги руки.

Лише в одному впевнені всі піаністи – "сидіти й працювати за роялем слід зручно".

Але вибрати зручне положення корпусу, рук, висоту й відстань у посадці не так просто, особливо, якщо мова йде про "дорослих" піаністів, тобто студентів, віком від 16 років. Тому, завданням викладача на уроці є забезпечення таких умов, при яких технічний апарат студента буде здатний краще виконувати необхідні музичні завдання. На наш погляд, правильна посадка студента за роялем не тільки важлива з естетичної точки зору, це також і турбота про його здоров'я.

Між порушеннями правил посадки за інструментом і хворобами хребта існує прямий зв'язок. Типовий приклад такого перехідного стану – нестабільність хребта. Слабкі м'язи і зв'язки не в змозі втримувати хребці при "скорочених" рухах, млява постава приводить до підвищеного тиску на міжхребетні диски, що призводить до розвитку остеохондрозу.

Дати коротке формулювання правильній посадці за інструментом складно. Найпоширеніше визначення таке: "Звична поза невимушено сидячої людини, яка приймає її без зайвої напруги".

Засвоївши «як сидіти за роялем», зазвичай з'являється наступна проблема: студенти плутають свободу з розслабленістю та на прохання звільнити кисті рук, плечі, корпус, починають грати в'ялими пальцями. Зникає відчуття опори, звук стає неживий, зникає фразування.

Видатний педагог Г. Г. Нейгауз, пояснюючи стан «свободи», порівняв свою руку від плеча до кінчиків пальців з висячим мостом, один кінець якого закріплений у плечовому суглобі, а інший – у пальці на клавіатурі. «Міст гнучкий та пружний, опори його міцні й стійкі.»

У нашому повсякденному житті у будь-якому русі ми зберігаємо відчуття свободи й зібраності. Наприклад: тримаємо м'яч. Кисть знаходиться в положенні куполу. Відбиваємо м'яч об підлогу – кисть вільна, без напруження. Катаємо пластилінову кульку між двох долонь – рух долонь, ліктів плавні, без поштовхів. При бажанні дізнатися котра година, ми піднімаємо зап'ястя ближче до очей і воно знаходиться в звичайному положенні, не викликаючи дискомфорту у м'язах. Їмо ложкою – зап'ястя виконують кругові рухи. Таких прикладів можна привести безліч. Але ні в кого такі рухи не викликають дискомфорту. Ці відчуття свободи під час виконання різних повсякденних рухів потрібно перенести на гру за інструментом. Педагогу потрібно у кожному ігровому випадку або до кожного студента індивідуально підібрати ці рухи, коли виникає затиснення.

Гамоподібні рухи. Вивчення гам передбачено робочою програмою з предмета «Спеціальний музичний інструмент Фортепіано». Проте навичкою виконання гам на фортепіано володіють далеко не всі студенти. Трудність полягає в аплікатурі, що здається багатоваріантною. Доцільно пояснити студентові, що в швидких пальцевих послідовностях потрібно намагатися прагнути до того, щоб один і той самий палець використовувався по можливості рідко – це дасть змогу економити рухи руки та не гальмувати темп.

Правильна аплікатура при гамоподібному русі забезпечує спокійний стан кисті й рівномірний, ритмічний рух пальців. Вважаємо, що необґрунтоване її порушення неприпустимо.

Гамоподібні рухи – не тільки чудовий матеріал для розвитку самостійності пальців, але й для мобільності першого пальця, виховання сили й рівності.

Гамоподібні рухи – це технічна формула, яка найчастіше зустрічається не тільки в інструктивному матеріалі, але й утворах, повільного темпу.

Вважаємо, що в гамоподібних рухах зосереджені основні правила аплікатури, завдяки гамам пізнаються всі лади й, нарешті, якщо грати гамами регулярно від уроку до уроку "чітко, пружними пальцями", то можна досягти певних результатів у формуванні технічних навичок.

Акорди. Відомо, що піаністу потрібні "міцні" пальці. Сильні й активні пальці є основою для всіх технічних навичок. Важливе значення в цьому процесі має гра акордів.

Як правило, перед вивченням акордів студент вже ознайомлений з аплікатурою коротких арпеджіо.

Вона повинна залишатися незмінною в акордах, але, незважаючи на це, багато хто порушує її. Найчастіше у секстакордах замінюється 4-й палець на 3-палець.

При застосуванні 3-го пальця в секстакорді виникає напруга "перетинок" між пальцями, що відразу ж позначається й на звучанні – воно стає «здавленим», недостатньо насиченим.

Головна умова вільного виконання акордів – це гарне розтягання й еластичність пальців. Зв'язки, що скріплюють кістки, малорухливі. Але вони здатні розтягуватися в процесі тренування. Зусиллями м'язів долоні розсовуються п'ясткові кістки. Поступово, під впливом вправ, розтягуються зв'язки, що з'єднують п'ясно-фалангові суглоби, тобто "кісточки" і основи п'ясткових кісток. Згодом кістки розташовуються вільніше, долоня й зап'ястя стають ширше. Це значно полегшує виконання технічно складних вправ й забезпечує вільну роботу пальців, тому що сухожиллям, що проходить через кисть і зап'ястя, стає "просторіше".

Головною умовою в подібних тренуваннях стає поступова, послідовна робота й правильна, логічна аплікатура.

Фортепіанна педагогіка пройшла тривалий шлях від елементарних уявлень про розвиток технічних навичок до розуміння цього процесу як складної взаємодії розумової й фізичної праці.

Формування технічних навичок сприяє вихованню у студентів стійкої уваги, розвитку аналітичного мислення, здатність до узагальнення свого піаністичного досвіду, вміння користуватися нотною літературою.

Опанування навичками залежить від певних умов: систематичності, послідовності, та наочності.

Від систематичності залежить міцність знань та навичок. Принцип послідовності полягає в тому, щоб закріпивши досягнуте, удосконалювати знання та навички. Наочність дає можливість студенту скласти вірну уяву як про зміст так і про прийоми музики.

Успішний результат найбільшою мірою залежить від уміння самого викладача навчити студента долати технічні труднощі. Лише постійне вдосконалювання виконавської майстерності, старанне ставлення до будь-якого, навіть найпростішого твору допоможуть глибше розкрити його художній зміст та зрозуміти свої виконавські задачі.

Список використаних джерел

1. Цепух І. О. Формування технічної майстерності піаніста. 2009.

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ З ДИСЦИПЛІНИ «ЧИТАННЯ ХОРОВИХ ПАРТИТУР»

Шумська Л. Ю., Патенок А. А.

У статті досліджено методика впровадження міжпредметних зв'язків при опануванні дисципліни «Читання хорових партитур» як інтегративного чинника забезпечення програмних результатів навчання в процесі фахової підготовки хорових диригентів.

Ключові слова: *хоровий диригент, фахова підготовка, читання хорових партитур, міжпредметна інтеграція.*

Постановка проблеми. Фахова підготовка хорових диригентів у сучасних закладах вищої освіти являє собою складний мультивекторний процес, спрямований на удосконалення механізмів формування фахових компетентностей з метою досягнення програмних результатів навчання, визначених державним стандартом вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво».

У системі фахової підготовки хорових диригентів пріоритетні позиції посідають такі дисципліни, як хорове диригування, хоровий клас, хорознавство та методика роботи з хором. Практика свідчить, що успішність здійснення навчання з предметів диригентсько-хорового циклу підвищується за умов змістовного програмного забезпечення та ґрунтового вивчення дисципліни «Читання хорових партитур», яка синтезує набуті практичні та теоретичні хормейстерські навички й знання і разом із тим стає інтегрованим чинником розвитку диригентського професіоналізму.

Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє підвищенню науковості та доступності навчання з дисциплін блоку професійної хормейстерської підготовки, значному посиленню пізнавальної активності студентів, підвищенню якості їх знань і дозволяє ефективно розвивати практико-орієнтовані компетентності здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечують більш глибоке засвоєння ними знань, формування диригентсько-виконавської майстерності, хормейстерської оперативності та мобільності. Міжпредметні зв'язки розвивають хорове мислення та особистісні творчі здібності, а також покращують організацію освітнього процесу в системі фахової підготовки майбутніх диригентів хору.

Аналіз досліджень і публікацій доводить, що проблема удосконалення **методики викладання дисципліни «Читання хорових партитур»** розглядається в наукових дослідженнях та методичних працях диригентів-практиків у

контексті різноманітних питань фахової підготовки хорових диригентів: вивчення історії та теорії хорового мистецтва, розвитку техніки диригування, набуття досвіду проведення хорового практикуму, аналізу творів хорової літератури, при чому важливість техніки читання хорових партитур, як складової хормейстерської майстерності, не викликає заперечень. Відомі праці Н. Андрос, Л. Байди, А. Болгарського, В. Дженкова, М. Канерштейна, М. Колесси, А. Лашенка, А. Мархлевського, К. Пігрова, Л. Сенченко, О. Тимошенка, Г. Ткаченко та інших.

Разом із тим методика вивчення дисципліни «Читання хорових партитур» на основі комплексного застосування міжпредметних зв'язків не розглядається цілеспрямовано в існуючій літературі.

Метою даної статті є визначення доцільності методичних аспектів упровадження міжпредметних зв'язків у ході вивчення дисципліни «Читання хорових партитур», що обумовлює ефективність формування фахових компетентностей хорових диригентів та сприяє оптимальному досягненню кваліфікаційно орієнтованих програмних результатів навчання.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Читання хорових партитур» перетинається з багатьма іншими предметами, які стосуються як і диригентсько-хорового блоку, так і музично-теоретичного. Адже, вивчаючи будь-який твір, диригент звертається до історії музики, до творчості композитора, історії створення твору, особливості стильових напрямків. Сольфеджування окремих хорових партій, їх підтекстовка та спів з одночасною грою на фортепіано, спів акордів слід розглядати як удосконалення вмінь та навичок, набутих при вивченні дисциплін «Теорія музики», «Сольфеджіо» та «Гармонія». Сольфеджуючи хорові партії та акорди, вдосконалюється здатність студента почути проінтонований інтервал у певних метро-ритмічних умовах. Виконання хорової партитури з текстом, удосконалює вміння студента виконувати хорову партію на «Хоровому класі» або «Постановці голосу».

Окрім того, студент здійснює аналіз хорової фактури з метою виявлення особливостей композиції, музичної мови, виконавських засобів. Також при кожному розборі твору ми дуже ретельно аналізуємо кожний такт, кожену складову як у горизонтальному, так і у вертикальному напрямку, розглядаємо гармонію, її специфіку, характерні особливості стиля композиторського письма (це і національний стиль, і авторський стиль). Виконавець повинен добре розуміти значення авторських ремарок, що стосуються агогічних змін, різноманітних прийомів артикуляції, динаміки, характеру звуковедення тощо. Аналізуючи твір, диригент звертається до категорій хорознавства, а саме звертає увагу на те, для якого складу хору написаний даний твір, які діапазони використані в даній партитурі, які тембри повинні бути використані [6, с. 68].

«Уміння аналізу хорового твору, а саме його фактури як категорії, що інтегрує матеріально-знакову (нотний текст) та процесуально-часову (виконувану) структуру, мають стати системоутворювальним компонентом диригентсько-хорової підготовки. Саме через аналіз хорової фактури, що є втіленням просторово-часової організації музичного твору, можливе формування у студентів таких професійних якостей, як самостійність хорового мислення, творче уявлення, виконавське проектування» [6, с. 70].

Важливою є навичка гри партитури без педалі, що попередньо була засвоєна у вивченні дисципліни «Основний музичний інструмент», а також техніка педалювання. Застосовувати педаль слід як допоміжний технічний прийом, для полегшення виконання важких місць твору, наприклад, підтримувати педаллю далеко розташований від інших голосів басовий голос, великі стрибки мелодичного голосу, гармонії тощо, що повторюються. Уміння грамотно визначити аплікатуру є неодмінною умовою виразного виконання партитури. У практиці зустрічаються партитури, які не можливо зіграти на фортепіано повністю, що потребує спрощення фактури в багатоголосних опусах а *cappella*, уніфікації хорового компоненту з акомпанементом й слугує важливим засобом професійної репетиційної техніки в практичній роботі майбутніх керівників хорових колективів. Ці навички поглиблюються в результаті засвоєння дисципліни «Хорове аранжування».

Таким чином, стає очевидним, що саме використання міжпредметних зв'язків забезпечує високий рівень засвоєння дисципліни «Читання хорових партитур» та виступає інтегративним чинником досягнення програмних результатів навчання хорових диригентів.

Під час виконання хорових партитур на фортепіано студент демонструє артистизм, виконавську культуру та технічну майстерність володіння інструментом на належному фаховому рівні, що забезпечує управлінську свободу та оперативність у ході репетиційної роботи, демонструє методику удосконалення хормейстерської діяльності. Фактурна аналітика творів з програми читання хорових партитур демонструє володіння музично-аналітичними навичками, виявляє спроможність виокремлювати їх належності до певної доби, стилю, жанру, особливостей драматургії, форми та художнього змісту, відтворювати драматургічну концепцію музичного твору, створювати множинні виконавські інтерпретації, готовність аргументувати індивідуальне застосування засобів музичної виразності при трактуванні авторського контексту, його творчого переосмислення та донесення художньої ідеї до виконавського колективу. Сольфеджування партій з листа, спів акордів доводить рівень оволодіння технікою застосування музично-теоретичних знань та навичок у репетиційній роботі з хором, правильне тлумачення композиторського задуму через розуміння

термінології музичного мистецтва, його понятійно-категоріального апарату [5, с. 8].

Застосування трьохелементного прийому розучування твору з хором – одночасна гра партитури або партії зі співом та диригуванням, демонструє синтетичний стиль хороуправління, що являє собою симбіоз знань, умінь та навичок з техніки диригування, постановки голосу та гри на фортепіано.

Висновки. Отже, дисципліна «Читання хорових партитур» щільно пов'язана з професійно-практичною ланкою предметів навчального плану, таких як: «Фахова музично-виконавська підготовка» (хорове диригування, хоровий клас, постановка голосу), «Теорія музичного виконавства за фахом» (хорознавство та хорове аранжування), «Теорія та історія музики» (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, поліфонія), «Практикум роботи з хором».

Гнучке застосування предметних компетентностей, з вказаного вище переліку дисциплін, у процесі опанування читання хорових партитур стане детермінуючим засобом формування у майбутнього хорового диригента системи художньо-естетичних цінностей, поповнення та збагачення обсягу його диригентсько-хорових знань, активізації хорового мислення, удосконалення аналітико-дослідницької техніки та забезпечить переконливість демонстрації програмних результатів навчання у межах проведення атестаційного екзамену.

Список використаних джерел

1. Болгарський А. Хоровий клас і практика роботи з хором: навч. посіб. Київ: Музична Україна, 1987. 236 с.
2. Коломієць А. Курс читання хорових партитур: навч.-метод. посіб. Київ: Музична Україна, 1977. 123 с.
3. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Формування хормейстерських умінь в класі хорового диригування: метод. реком. Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. 25 с.
4. Слободніченко Д. Формування навичок читання з листа хорових партитур у студентів вищих навчальних закладів культури і мистецтв: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (музика та музичне виховання). Київ, 2008. 18 с.
5. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» галузі знань 02 «Культура і мистецтво» для першого (бакалаврського рівня) вищої освіти. Київ: МОН, 2019. 16 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/28/025-muzichne-mistetstvo-bakalavr.pdf>
6. Шумська Л. Ю. Хорове диригування: навч. посіб. 2-ге вид., доповн. та перероб. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 106 с.

РОЗДІЛ III

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В МУЗИЧНОМУ ВИКОНАВСТВІ

Байрак В. В.

У статті аналізується проблема креативного мислення, пропонуються шляхи втілення власних авторських ідей в освітній процес. Розглядається досвід спілкування з учнями та батьками на уроках музичного мистецтва, в позакласній роботі (приклад актуалізації міжпредметних зв'язків під час проведення творчого вечора). Висвітлюється досвід упровадження нових форм комунікації під час пандемії, зокрема проведення учнівської наукової конференції, на якій піднімалося питання збереження культурної спадщини.
Ключові слова: креативність, творчість, суміжні види мистецтв, образне мислення, міжпредметні зв'язки, наукова конференція, спілкування.

Ми живемо в складну, але дуже цікаву епоху – епоху безкінечних змін, непередбачуваності подій. Пандемія викликала в людства страх, але й спонукала до пошуку шляхів виходу з цього стану, знаходження нових, нестандартних рішень, розкрила колосальні можливості людини. Ще більше загострилася потреба суспільства в креативних особистостях, адже креативне мислення – це рух уперед, можливість проявити себе.

Креативність є складним феноменом, що потребує подальшого вивчення. Креативність визначають як творчу, новаторську діяльність, пошук нових ідей, здатність ризикувати, відстоювати власну думку і реалізовувати свої задуми.

Зараз як ніколи відчувається великий розрив між інноваційним, сучасним світом і вже застарілими методиками навчання, методиками, які дивляться скоріше в минуле, а не в майбутнє. Ми часто звикли жити по шаблону – те що знайоме, перевірене часом вважати надійним, ефективним. Але ж нові виклики мінливого і швидкоплинного сучасного світу спонукають до виходу із зони ілюзорного комфорту, вимагають пошуку нових підходів до освітнього процесу. Завдання полягають у тому, щоб, осмисливши реалії сьогодення та спираючись на набутий досвід, шукати новітні форми й методи навчання, які допоможуть якісно оновити освітній процес, зацікавлять і дітей, і батьків, і вчителів.

Важливо максимально активізувати учня на уроці, створити атмосферу зацікавленості, спонукати учнів до роздумів, перетворити монолог викладача на діалог, художнє спілкування.

Власний досвід практичної роботи та її позитивні результати, спілкування з учнями, батьками, вчителями спонукають поділитися напрацюваннями.

Необхідність всебічного розвитку дитини, зокрема на уроках музичного мистецтва, зумовлює використання суміжних видів мистецтв – живопису, літератури тощо. Особливу увагу при цьому варто приділяти знайомству з творчістю

українських митців. Один з прикладів реалізації даної ідеї є розкриття теми: «Природа в музиці».

Перед прослуховуванням «Осінньої пісні» П. Чайковського з фортепіанного циклу «Пори року» були прочитані вірші, присвячені осені, які мали різний образний зміст (вірші В. Сосюри, Л. Костенко, І. Коваленка). Діти познайомилися з низкою прислів'їв про осінь, наприклад: «Осінь сумна, а весело жити» чи «Не чекай од осені сонця» тощо. Учням було запропоновано поміркувати: який вірш чи прислів'я перегукується з настроями музичного твору? Чому? При повторному прослуховуванні учні користувалися ще й, наданим їм, переліком слів-характеристик (радісна, грізна, сумна, тиха, грайлива, смутна, задумлива і т. д.). Діти повинні підібрати слова, які найбільш підходять для характеристики п'єси. Також були запропоновані репродукції картин Г. Світлицького «П. Чайковський на Україні», І. Левітана, Т. Книш, І. Роп'яника та інших.

Ще один приклад – «Бесіди про зиму». Учням ставилися питання, які спонукали їх до роздумів, зокрема: «Чому зима надихає митців до написання творів?», «Якою можна зобразити зиму», «Чому на зиму припадає найбільше свят? Перелічіть їх». Учні також слухали уривки з літературних творів, які були проілюстровані музичними. Серед завдань, які пропонувалися, були такі, як:

- порівняти літературні та музичні твори;
- надати характеристику їх образного змісту і настрою;
- назвати засоби музичної виразності, якими користувалися композитори

для створення картин зими.

Після слухання твору Г. Свиридова «Зима» та його обговорення діти знайомляться з фрагментом літературного твору А. Волкової «Зачарований ліс».

«Тиша оповила землю. Повітря застигло від холоду. Заколисаний хуртовинами, вдягнутий у теплу снігову шубу спить ліс. Ніщо не порушує його спокою. Сняться деревам білі сни. Дрімають ялини і сосни, чітко виділяючись своїм темно-зеленим вбранням на білині снігу, очікують на тепло гаї та переліски. Мріють про весну опушені білим хутром берези і осики, клени і липи, граби і дуби...».

Діти також знайомляться з репродукціями картин М. Щепаняка, І. Айвазовського, О. Саврасова, І Шишкіна, К. Головіна, С. Васильківського, Д. Генсінгер, слухають п'єсу К. Дебюссі «Сніг танцює» та фрагмент з оповідання В. Сухомлинського «Як дзвенять сніжинки».

Мета таких уроків – формування художньо-естетичних здібностей учнів, розвиток їх полімистецьких компетентностей, абстрактного мислення, вмінь аналізувати і порівнювати мистецькі явища, активізація уваги тощо.

Ще одна ідея, яку вдалося реалізувати – проведення в Ірпінській ДШМ ім. М. Вериківського тематичного заходу: «Міжпредметні зв'язки у школах естетичного виховання як об'єкт пізнання та засіб виховання».

Проблема забезпечення міжпредметних зв'язків не нова. Відірваність теоретичних дисциплін від практичних відома. Учні не завжди орієнтуються у

формі, характерних особливостях фактури, ритму, метру, історії створення музичного твору, який вони виконують. А на теоретичних предметах рідко аналізуються твори програмного репертуару з основного інструменту.

Свого часу була підтримана ідея проведення творчого вечора теоретичного і фортепіанного відділів, в якому учні (група 5(8) класу) виконували вивчені твори та розповідали про них. Кожен учень мав виступити з доповіддю і музичною ілюстрацією. Тематика доповідей – «Жанри музики інструментальної». Розкривалося поняття жанру, інструментальної мініатюри, маршу, танцю і його різновидів, йшлося про музику програмну, прості та складні музичні форми. Звучали: болеро, менует, мазурка, екосез, вальс-пісня, джазова інвенція, рондо, сонатіна, варіації, токатіна; програмні твори: «Жонглер», «Трішки зіпсований настрій», «Веселі олівці».

Всім учасникам було запропоновано і додаткове творче завдання – надані картки із зображенням певних ритмічних рисунків. Учні повинні були впізнати танець, який виконувався, при цьому оголошувалися лише прізвища виконавців, а сама назва твору не повідомлялася.

Наступне творче завдання стосувалося програмної музики. Користуючись запропонованими словами-підказками, учні мали добрати найбільш влучні слова для характеристики програмних творів під час їх виконання та написати свої враження від почутого. Активними слухачами були й батьки, яким наприкінці заходу запропонували відповісти на поставлені запитання.

Метою таких заходів є набуття учнями досвіду публічних виступів, здатності висловлювати свою власну думку, поглиблення їх теоретичних знань та розвиток слухової уваги.

Нові виклики сьогодення змушують освоювати та використовувати сучасні технології, шукати нові форми комунікації з учнями, батьками, громадою. В цьому контексті цікавою формою роботи стала участь у II Всеукраїнській учнівській конференції «Мистецтво без меж: шлях до науки», що відбувалася в рамках XXXI Міжнародного фестивалю «Київ Музик Фест 2020». З'явилася ідея виступити організаторами учнівської регіональної конференції, в основу якої було покладено тематичний напрямок – «Світове музичне краєзнавство».

Важливість і необхідність дослідження культурної спадщини Ірпінського регіону не викликала сумнівів, адже мальовничі краєвиди колись курортного міста завжди притягали до себе діячів культури. В Ірпені був створений Будинок письменників, у Ворзелі – Будинок творчості композиторів. Тут мали свої садиби і проживали в літній час М. Рильський, М. Вериківський, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський та ін. На сьогодні багато пам'яток культури вже опинилися в занепаді. Не випадково поява ідеї їх збереження стала закономірною, як і збереження пам'яті про видатних діячів культури і мистецтва, які жили колись поруч.

Проведення I Регіональної учнівської конференції «Видатні музичні діячі Приірпіння. Мистецьке життя нашого регіону» було підтримано місцевою владою, адміністрацією Ірпінської ДШМ (директор – Н. О. Дидикіна, заступники – Н. Д. Маніва, Л. М. Андрухович), мистецькими закладами Приірпіння та ін.

Було багато сумнівів та переживань стосовно рівня підготовки учнів, їх здатності працювати самостійно з літературою та іншими інформаційними джерелами, спроможності до публічного виступу, створення презентацій, технічних можливостей, адже конференцію можна було проводити лише в режимі онлайн. Втім, ці проблеми були вирішені.

Учнями була підготовлена низка доповідей, серед яких:

«Михайло Іванович Вериківський – талановитий заспівувач української музичної культури». (Мешкав в Ірпені з 1936 р.).

Спікер – Деменков Микола.

Консультантки: Баранівська Б. О., Байрак В. В. (Ірпінська ДШМ).

«Будинок творчості композиторів «Ворзель» – гармонія музики і природи». (Існував з 1940 по 2013 рік).

Спікер – Прозукін Георгій.

Консультантка: Байрак В. В. (Ірпінська ДШМ)

«Микола Петрович Будник – відроджувач автентичних українських музичних інструментів». (Мешкав з 1991–2001 рік).

Спікер – Бондаренко Єлизавета.

Консультантка: Покутнєва О. О. (Немішаєвська ДШМ).

«Український соловейко – Оксана Петрусенко». (Мешкала в Ірпені з 1936 по 1940 рік).

Спікер – Тімонікова Мілана.

Консультантка – Байрак В. В. (Ірпінська ДШМ).

«Легенда про Золоту флейту». (Флейтист Г. Федькін – проживав в Ірпені).

Спікер – Кривуля Микола.

Консультантка – Маніва Н. Д. (Ірпінська ДШМ).

«Непересічна особистість, геніальний митець і вчитель – Борис Лятошинський». (Мешкав у Ворзелі з 1917 по 1968 р.).

Спікер – Зінченко Дарина.

Консультантка – Байрак В. В. (Ірпінська ДШМ).

«Творчий внесок Оксани Шевченко у розвиток культури Бородянки».

Спікери – Іскоростенська Ю., Сердюк Б., Єрко А.

Консультантки – Шмідт І. М., Попова А. О. (Бородянська ДМШ).

«Лицар української естради – Павло Дворський». (Давав концерт у селищі).

Спікер Городиська О.

Консультант – Клименко О. О. (Коцюбинська ДШМ).

Виступи обмежувались 5-ма хвилинами. Але кожному доповідачу всі учасники конференції мали можливість ставити запитання, щоб отримати додаткові відомості.

Також були обрані модератори (учні ІДШМ). Вони повинні були оголошувати спікерів та їх теми, ставити питання, які з'являлися у чаті, пояснювати правила спілкування в режимі онлайн.

Були також запрошені й відомі діячі культури, які так чи інакше пов'язані з регіоном. Так виникла рубрика «Діалог з митцем». Серед учасників були:

- Товкайло М. Т. – кобзар, майстер Київського Кобзарського цеху, археолог, кандидат історичних наук, продовжувач справи М. Будника;
- Соколенко О. Г. – директор Музею історії та культури «Уварівський дім», член Національної спілки краєзнавців України, почесний житель Ворзеля;
- Артеменко С. І. – член Національної спілки журналістів України, автор і ведуча музичних програм радіоканалу «Культура».

Як підсумок – конференція пройшла вдало. Вона мала науковий характер, на учнівській конференції всерйоз розмовляли про українську культуру, до цього обговорення долучилися відомі науковці, які піднімали важливі питання сучасного існування місцевих пам'яток культури; проблеми збереження пам'яток про діячів, які мешкали або творять сучасну історію регіону.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 320 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
3. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства: зб. наук. праць / за ред. доц. В. В. Павленко. Житомир: ФО-П Левковець Н. М., 2018. 154 с. URL: <https://cutt.ly/GR2ikxС>.
4. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи: збірник праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Полтава, 2006. Вип. 3. С. 215–219.
5. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 157 с.
5. <https://creativecountry.org/aboutcreate>
6. <https://uk.wikipedia.org>
7. <https://youtu.be/9HXnSR2o3aw>
8. <https://youtu.be/9WN0L32vci4>
9. <https://youtu.be/C543ovYUyeY>
10. <https://youtu.be/E11FWTsMrPs>

ДИХАННЯ ВИКОНАВЦІВ НА МІДНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

Басараб О. В.

Стаття присвячена питанням техніки дихання як важливої складової досягнення виконавської майстерності. На основі аналізу існуючих методик, а також узагальнення власного виконавського та педагогічного досвіду запропоновано шляхи вирішення означеної проблеми.

Ключові слова: дихання, духові інструменти, техніка дихання, виконавське дихання, контроль дихання.

Найважливішим компонентом навчання гри на музичному інструменті є наявність сучасного інформаційно-методичного забезпечення. Майстерність педагога досягається в результаті уважного вивчення досвіду, наявного в даній галузі, і критичної його оцінки. Однак копіювання чужих педагогічних прийомів без критичного ставлення до них також не може дати гарних результатів. Наше бачення техніки дихання дещо відрізняється від того, що можна прочитати в працях вітчизняних фахівців [1; 2]. Поясню, чому і звідки. За майже два десятки років роботи в Каїрському симфонічному оркестрі довелося дуже багато спілкувались та обмінювалися думками з представниками європейських країн, Америки, Азії

Наступне джерело знань – учні-іноземці. Серед них не було жодного початківця, всі вони розпочинали навчання у своїх країнах. Вони привозили з собою підручники, методики. Це – дуже цінний матеріал. Було завжди цікаво, як працювали з учнями в їх країнах. З деякими викладачами довелося спілкуватися і познайомитися з їх методикою. Цей період був особливо плідний для набуття великого досвіду і, як результат, багато в чому змінилося бачення шляхів формування виконавської майстерності музиканта на духових інструментах.

Що стосується структури виконавського дихання та функціонування органів, задіяних у диханні, ми опираємося на працю сучасного англійського викладача Піпа Істопа [5]. У своїй книзі «Breathing» автор доступно описує весь процес.

Коли говорять про контроль дихання, то майже всі виконавці на духових інструментах та викладачі вживають вислів «дує з діафрагми». Однак, враховуючи той факт, що діафрагма може лише втягувати повітря в легені і нездатна працювати на видих, така думка є хибною.

Існує кілька анатомічних та фізіологічних фактів, якими ми могли б скористатися, якби не були так закріпачені усталеними уявленнями про метод дихання. Такі уявлення, зазвичай, ми могли отримати від своїх вчителів, які, у

свою чергу, від своїх і так далі в історію. Однією з причин, чому ці уявлення зберігаються, є незнання функцій нашого організму. Зокрема, виявляється, що м'яз, відомий як діафрагма, не той, який ми використовуємо для вдихання повітря в духовий інструмент.

Діафрагма є головним м'язом втягування повітря або вдиху. Якщо дивитися зверху, то діафрагма має форму нирки, що має здатність стискатися між краями та центром. Центр лежить горизонтально поперек тіла, розділяючи наш тулуб на два відділи: грудну клітину та живіт. Грудна клітина містить серце і легені, тоді як живіт містить усі органи травлення. Боки і задня частина діафрагми, коли вона вигинається вниз, щоб прикріпитися до нижнього краю грудної клітини, стають майже вертикальними.

Спереду зовнішній край діафрагми прикріплений до внутрішньої частини грудини в центрі грудної клітини. Звідси, по боках до хребта, нижній, зовнішній край діафрагми прикріплений до внутрішньої сторони нижнього краю грудної клітини. Ззаду деякі м'язові волокна діафрагми збираються в кілька потужних скорочувальних м'язів, які сягають вниз і кріпляться на передній частині кремезних хребцевих кісток у нижній частині спини. Це надає задній частині діафрагми міцне кріплення, з якого вона може з великою міцністю витягнутися вниз.

Як і у всіх м'язів скороченням і розслабленням діафрагми керують нерви. Під час скорочення діафрагма сильно стискається уздовж напрямку м'язових волокон, завдяки чому в першій фазі своєї дії вона тягне центр себе вниз, розтягуючи разом із цим серце та легені. Окрім розширення легень, це змушує вміст живота внизу рухатися вниз і вперед.

Високо в грудній клітці лежать легені. Дуже важливо розуміти, що під час вдиху повітря втягується в легені і лише в легені. Легені схожі на еластичні губки, вкриті тонкою зовнішньою оболонкою. Розмір легень залежить від розширення та скорочення грудної клітини. Легені потрібно розширити, щоб втягнути повітря, і стиснути меншими, щоб знову продати його назад. Щоб змінити розмір легень є два способи:

- 1) шляхом розтягування вниз із опусканням діафрагми;
- 2) шляхом витягування назовні та вгору шляхом розширення грудної клітини.

Окрім впливу діафрагми, що діє на грудну клітину, існують інші м'язи, які сприяють її розширенню або скороченню. Однак жодне з них не здатне розширити легені вниз, це може зробити лише діафрагма.

Щоб отримати максимальний діапазон розширення та скорочення грудної клітини, по-перше, хребет повинен бути прямостоячим; по-друге, голова повинна бути високо вгорі хребта на розслабленій і вільній шії.

Переважає більшість м'язів у тілі розташовані антагоністично. Прикладом можуть бути м'язи навколо щелепи, коли одна група м'язів виконує завдання розтягувати рот, а інша – закривати його. Але бувають обставини, коли обидві групи м'язів навмисно протидіють одна одній, щоб регулювати дії одна іншої. Саме таким чином діафрагма протистоїть і врівноважує дії черевної стінки.

Черевна стінка, як і діафрагма, має форму листа, хоча черевна стінка складається з декількох шарів. Розуміння того, як працюють м'язи живота по відношенню до діафрагми, є ключем до більш чіткого уявлення про те, як працює дихання виконавців на духових інструментах. Головне – треба розуміти, що діафрагма працює на вдих, а черевний м'яз – на видих.

Дуже потужні м'язи формують живіт, обмотуючи живіт між нижньою частиною грудної клітки та тазом. На відміну від діафрагми, м'язи живота, і їх напругу легко відчуті пальцями. Розслабивши живіт, притискуємо його пальцями і трохи кашляємо. Ми легко відчуємо скорочення черевного м'яза, який виштовхує повітря.

Активність діафрагми та черевних м'язів, як протилежна пара, коливається взаємно. Під час вдиху напруга м'язів діафрагми збільшується, тоді як м'язи живота зменшуються; і навпаки під час видиху. Під час вдиху вміст живота досить міцно стискається, щоб зробити тверду основу, на якій діафрагма може розпочати свою другу дію, вона продовжує скорочуватися і підпираючись до стиснутих нутрощів починає піднімати і розширювати всю грудну клітину, піднімаючи її вгору. Злегка, притуливши одну долоню над грудиною, а другу над животом, можна відчуті спочатку розширення живота, а потім розширення грудної клітки. Варто наполегливо займатися цим видом саморозвитку, щоб навчитися розпізнаванню та контролю над розширенням / скороченням грудної клітки та живота – як самостійно, так і окремо. Роблячи це, пам'ятаємо про важливість правильної, вертикальної постановки хребта з високо піднятою головою.

Під час втягування повітря, готуючись до гри, найкраще не противитись опусканню діафрагми будь-яким скороченням черевної стінки, тому що якщо черевний м'яз недостатньо вивільняється під час вдиху, ймовірно, він почне заважати, що може бути описано як попередньо ускладнений стан. Досить часто м'язи живота, яких бентежить дихання і, які пройшли половину свого діапазону рухів, значною мірою витрачають силу ще до того, як почали подавати енергію, необхідну для того, щоб щось зіграти. У такому випадку під час гри буде накопичуватися багато непотрібного напруження, яке найбільш відчувається в зоні сонячного сплетіння. Ймовірним результатом буде тремтіння у звуці.

Варто експериментувати, щоб отримати відчуття того що відбувається. Зробимо повний вдих, в основному розширюючись навколо грудей, не сильно

розширюючи живіт, а потім граємо довгу гучну ноту, тримаючи грудну клітку високо і відносно розширеною. Ближче до кінця ноти, ймовірно, буде відчуватися збільшення напруги живота, оскільки він намагається допомогти евакуації повітря з легень, і може почутися швидкий нерегулярний тремор. В такому випадку потрібна певна корекційна робота.

Глибоко вдихнемо, а потім раптово відпустимо м'язи на вдиху, щоб випустити, але не виштовхнути. Все повітря дуже швидко буде виходити назовні, як при зітханні, до тих пір, поки грудна клітина, що живиться лише завдяки своїй еластичності, не стане до середньої точки. Також можна спробувати протилежне цьому: з середнього положення грудної клітини починаємо глибоко видихати, поки легені не спорожніють і більше не можна буде видавлювати повітря. Потім раптово розслабимо м'язи і ми відчуємо природній еластичний вдих, а грудна клітина повернеться до середини.

Далі глибоко вдихаємо, як і раніше, а потім починаємо випускати повітря дуже повільно. Зараз ми відчуємо те, що ми природно гальмуємо видих, використовуючи діафрагму, щоб утримати грудну клітину від занадто швидкого стискання, як це було при еластичному звільненні. Тут треба звернути увагу на те, щоб гальмувала діафрагма, а не голосова щілина. Видих має бути абсолютно безшумним. Якщо використовувати голосову щілину як гальмо, то буде відчуватися шепіт «Ах».

Таким чином, виконавці на духових інструментах мають використовувати діафрагму як гальмо, граючи тривалі звуки або фрази. А м'язам живота потрібна підтримка та стійке протистояння діафрагми, щоб підтримувати незмінний контрольований потік повітря.

Роблячи глибокий вдих для гри, головне, що повинно статися спочатку, – це те, що живіт повинен роздуватися спереду і з боків. Розширення грудної клітини тут неминуче і йому не слід протистояти. Коли живіт наближається до максимального роздуття, грудна клітина повинна більше залучатися, розширюючись назовні та вгору. Одночасно, коли грудина рухається вперед і вгору, ширина грудної клітки від однієї пахви до іншої збільшується. Підтримуючи грудну клітку знизу, плечі злегка піднімуться, але не слід підтягувати плечі м'язами вгору. Потрібно бути обережним, щоб не піднімати їх більше ніж потребує грудна клітина, оскільки це призведе до хронічного напруження плечей.

Опрацювавши і зрозумівши все докладно, тепер нам потрібен простий спосіб перевірити себе, чи правильно ми все робимо. На щастя, є простий, зручний спосіб, за яким ми всі можемо перевірити та порівняти своє дихання. Це інстинктивний спосіб створити ідеально скоординований, повний та глибокий вдих, який виконує все, що стосується вдиху виконавського дихання, і

незалежний від втручання наших думок. Це – позіхання, наш власний чудовий вчитель.

Наступний спосіб перевірки. Сідаємо на стілець, нахиляємось вперед так, щоб грудна клітина притиснулася до колін і глибоко вдихаємо. В такому положенні неможливо набрати повітря неправильно, воно піде туди, куди потрібно. Слідом набираємо повітря стоячи і порівнюємо з положенням сидячи.

Мабуть, найпоширенішою методикою освоєння техніки дихання в світі на сьогодні є методика американського педагога середини минулого сторіччя Carmine Caruso [4]. Його книга «Musical calisthenics for brass» дуже поширена, цим підручником користуються як у Сполучених Штатах, так і в Європі. На жаль, книга до цього часу не перекладена українською, а існує лише мовою оригіналу та поширеними мовами європейських країн.

Як анонсує автор, його методика не спрямована на, власне, музичний розвиток, це спеціальна гімнастика для м'язів, задіяних у виконавців на мідних духових інструментах. Використовуючи цю методику, ми привчаємо наші м'язи працювати в правильному напрямку з потрібною напругою.

Його метод часто називають «музичною гімнастикою», що є доречним, оскільки під час звуковидобування на духових інструментах працює більшість м'язів. Близько двохсот м'язів вступають у дію, коли музикант-духовик відтворює звук. І саме на координацію м'язів і спрямована його книга.

Важливо пам'ятати, що перед тим, як грати музику, потрібно тренувати м'язи для спільної скоординованої роботи. Ключовим тут є час, він визначає коли м'язи починають або зупиняють певний рух. Тому заняття проводяться з постійно увімкнутим метрономом, навіть якщо ми граємо тривалу ноту. Так поступово виробляється рефлекс з одним типом синхронізації наших м'язів.

І насамкінець, роздумуючи над технікою дихання, слід пам'ятати, що досягнення хорошої техніки дихання або хороших звичок у будь-якому аспекті інструментальної техніки є засобом досягнення мети, а не самоціллю.

Список використаних джерел

1. Подольчук В. Роль виконавського дихання та артикуляції при грі на трубі. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Збірник наукових праць. Луганськ: ЛНУ, 2010. № 7 (194). Ч. 2. С. 100–107.
2. Посвалюк В. Щоденні самостійні вправи учня-трубача: навч. посіб. Київ: Всеукраїнський брас-бюлетень, 2002. 56 с.
3. Фаркас Филипп. Искусство игры на медных духовых инструментах. Москва: Издательство МГК, 1998. 68 с.
4. Carmine Caruso. *Musical calisthenics for brass*. New York City, 1978.
5. Pip Eastop. *Breathing*. The Open University, Milton Keynes. 1997.

ПІДГОТОВКА УЧНЯ ДО ПУБЛІЧНИХ ВИСТУПІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Бехбудова О. Д.

Стаття присвячена проблемі підготовки учня до сценічного виступу. Розглядаються причини сценічного хвилювання та пропонуються способи його подолання у виконавському та психологічному плані.

Ключові слова: *публічний виступ, хвилювання, сценічне хвилювання, психологічна готовність, психологічна стійкість, самоконтроль.*

Проблема психологічної готовності до концертного виступу була й залишається актуальною. Вона знайшла відображення в працях Л. Ауера [1], Г. Когана [4], А. Рубінштейна [6], К. Станіславського [7], Б. Струве [8], А. Ямпольського [9] та інших. Утім, аналіз літератури та практичний досвід показує, що означена проблема ще далека до свого остаточного вирішення.

Питання психологічної стійкості залишається актуальним для кожного музиканта протягом усього музичного життя, починаючи ще з навчання в школі, При цьому далеко не кожному вдається оволодіти даною здатністю повною мірою.

Відомо, що процес підготовки до концертного виступу передбачає вивчення музичного матеріалу, створення відповідного художнього образу, досягнення необхідного емоційного стану, подолання сценічного хвилювання тощо. Під час самого концертного виступу музикант-виконавець за рахунок балансу підсвідомого та свідомого начал має контролювати хвилювання та певним чином трансформувати його в емоційну подачу музичного матеріалу.

У своїй книзі Л. Ауер порушив питання про хвилювання на естраді. Він писав: «Важливо мати міцну нервову систему. Її незадовільний стан це перешкода на шляху до успіху» [1, с. 58]. Хвилювання – це умови для того, щоб музикант сконцентрував усі свої фізичні та психологічні сили. Байдужий музикант нічого цікавого на концертній естраді не створить. Г. Коган влучно зауважив: «У холодній душі важко залишити глибокий слід» [4, с. 170].

Хвилювання відчуває більш або менш кожен виконавець. Також бувають випадки, коли талановитий музикант, якому не вдалося подолати хвилювання, змушений залишити свою виконавську діяльність. При цьому виконавець певен, що це тільки його індивідуальна особливість, з якою немає сенсу боротися.

Роботу з формування сценічної стійкості потрібно вести з дитячих років. Є думка, що виконавець, який часто та успішно виступав у дитячі роки, володіє більшою психологічною стійкістю. Причин страху є багато: незвична обстановка, недостатньо вивчений текст, низький рівень технічної підготовки, слабка психічна взаємодія між викладачем, учнем та батьками, емоційна напруга. Хоча вважається, що сама по собі емоційна напруга – ні погано, ні добре. В роботі музиканта вона неминуча. Більш того, вона часто є запорукою успішного виступу, адже неможливо прийти в стан емоційного тону, творчого підйому, не залучивши слухачів до переживання музичного твору.

Як вважав А. Ямпольський, юних виконавців слід готувати до виходу на сцену як у виконавському, так і в психологічному плані [9, с. 17]. Важливо сформувати в музикантів-початківців здатність до самоконтролю на сцені, допомогти освоїти тактику сценічної поведінки: як вийти, як сісти, що робити в паузах, як вдягнутися, взутися тощо.

Помилки під час виступу мають різні причини. Провчившись цілий рік у класі, учень вже звикає до спокійної обстановки. Крім педагога та учня на уроці більше нікого не має. Викладач поруч, допомагає словом та дією, підбадьорює. У момент виступу раптом це все зникає. Виникає почуття, непевності, з'являється хвилювання та страх. Зрозуміло, що постає питання про те, як все це подолати? Необхідна практика виступів. Так зване «обігрування» твору потрібно робити частіше, щоб як писав К. Станіславський: «Важке стало звичним, звичне – легким, легке – приємним» [7]. Жодним чином не можна погрожувати учню поганою оцінкою, бо це може спричинити появу страху. Для початку треба привчити учня грати у класі перед різною аудиторією. Слід донести до учня, що слухання музики викликає у людей задоволення. Важливо навчити учня в класі та вдома починати заняття відразу з п'єс. Це формує навичку мобілізуватися у короткий термін.

Музикант-виконавець – це художник-інтерпретатор, який здатний творчо осмислити авторський текст і реалізувати його в продукті своєї діяльності. Тут специфічною мовою закріплюється складний процес створення нового, самобутнього, і ця мова, стає особливою творчістю для музиканта, слухача, композитора. Сценічна витримка музиканта пов'язується з виконавською волею, саморегуляцією, самоконтролем, мобілізацією психічних та фізичних можливостей, завдяки яким відтворюється художній задум музичних творів.

Ще одна з причин сценічного хвилювання – страх забути текст. Г. Коган писав: «Сама по собі пам'ять ні до чого. Виконавці хвилюються через те, що бояться забути, а забувають через те, що хвилюються» [4, с. 177]. Щоб уникнути такої проблеми, твір повинен бути вивчено не на 100 %, а на 150 %. Помилки

виникають також від недбало розібраного нотного тексту ще на початку роботи над твором.

Є декілька способів вивчити текст на пам'ять: вчити текст по нотах з інструментом та без, вчити окремі епізоди, співати про себе або в голос. Важливо не забувати про художню сторону твору. Робота пам'яті залежить також від емоційної складової матеріалу. Твір, який сподобався, вчиться легше та швидше.

Помилки та зриви при виступі на сцені можуть бути, якщо твір перевищує технічні можливості учня. Відтак, викладач повинен ретельно підбирати репертуар. Твір, призначений для публічного виступу (особливо першого), мусить бути набагато легшим виконавських можливостей учня. Коли учень впевнений у своїх можливостях, то на естраду він вийде спокійно, вільно себе почувуючи. Свідомість учня при цьому буде працювати чітко та ясно. При вдалому виконанні учень почне відчувати потребу подальших публічних виступах. І навпаки, декілька невдалих виступів будуть породжувати в учнів страх та невпевненість у своїх силах.

Психологічної підготовки до публічних виступів потребують, як не парадоксально, але й батьки. Хвилювання та зайва увага батьків у день виступу погано впливають на самопочуття учня. Батьки, учні, викладачі мають розуміти, що кожен публічний виступ – це завершення певного етапу роботи, яка велася в класі.

А. Рубінштейн про свій передконцертний стан: «Річ, яку я повинен виконувати я знаю добре, але з'являється якась дратівливість, слабкість, нервовість...» [6].

Г. Коган зазначав з цього приводу: «Якщо є контакт, якщо публіка слухає з особливим настроєм і увагою, то заради цього хочеться віддати все найкраще, що є в тобі; протягом однієї-двох хвилин сконцентрувати всі свої знання, усю свою роботу, напругу передконцертних днів. Умить – повна віддача». Контроль структурується на цей момент у складну систему: «музика» – «виконавець» – «зал» – «слухачі», концентруючи в цьому одному виконанні багатомісячні заняття [4].

Передконцертне самопочуття виконавця залежить від фізичної та психологічної підготовки. Корисним перед виступом є медитування, аутотренінги; неспішне виконання програми. Зі слів Б. Струве: «Найкраще перебувати на самоті і спокійно обмірковувати програму виступу. Порожня балаканина шкідлива» [8, с. 115].

Концертний виступ являє собою особливу форму діяльності музиканта-виконавця. Завдання викладача вселити в учня впевненість у своїх власних силах. Викладач повинен з перших кроків навчання не випускати з уваги кінцеву ціль – публічний виступ, – та крок за кроком вдосконалювати виконавську

майстерність. Слід виховувати наполегливість, цілеспрямованість. Свій виступ учень повинен сприймати як свято.

Головне, щоб юний виконавець розумів, що концертний виступ, це радість від спілкування з публікою, творче натхнення та професійне зростання. Особливістю концертного виступу є взаємодія виконавця з аудиторією, тобто з конкретним оточенням, для якого готується виступ і в якому необхідно діяти музиканту-виконавцю, а сцена – це найкращі ліки від хвилювання!

Список використаних джерел

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Изд. 4. Санкт-Петербург: Композитор, 2004. 120 с.
2. Баланчевадзе Л. Индивидуально-психологические различия музыкального исполнения. *Психологический журнал*. 1998. № 1. Москва: С. 126–135.
3. Запорожец А. В. Психология. Москва: Учпедгиз, 1961. 228 с.
4. Коган Г. О психологии творческой работы. *Избранные статьи*. Москва: Советский композитор, 1985. С. 158.
5. Погожева Т. В. Вопросы методики обучения игре на скрипке. Москва: Музыка. 1966. 152 с.
6. Рубинштейн А. Автобиографические рассказы. Москва; Ленинград: Композитор, 1957. Т. 1. С. 397–421.
7. Станиславский К. Моя жизнь в искусстве. Часть 1–2. Москва, 2016.
8. Струве Б. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Ленинград: Музгиз, 1937. 227 с.
9. Ямпольский А. И. О методе работы с учениками. *Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики*: сб. статей / под ред. С. Сапожникова. Москва: Музыка, 1968. С. 6–21.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ В МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОМУ РОЗВИТКУ ПІАНІСТА

Ван Лівень

У статті розкривається особливості вивчення навчального репертуару в класі фортепіано. Наголошується на важливості застосування поліфонічних та кантиленних творів, розкривається методика роботи з учнями-початківцями.

Ключові слова: комплексний музично-виконавський розвиток учня, навчальний репертуар у класі фортепіано, початковий етап навчання піаністів.

Успіхи в навчанні піаністів-початківців визначаються не тільки своєчасним розпізнаванням вроджених задатків і виконавських здібностей учня, але й умілим вибором репертуару, що відповідає вимогам розвитку даної індивідуальності.

Композитори різних епох внесли свій внесок у справу виховання юних піаністів, створивши велику художньо-педагогічну фортепіанну літературу для дітей. У цій літературі, адресованій переважно дітям молодшого шкільного віку, з тонкою педагогічною інтуїцією втілені завдання музично-творчого і піаністичного розвитку дітей. Незважаючи на відмінності творчих почерків композиторів, обумовлених ідейно-художніми, виховними і педагогічними тенденціями тієї або іншої епохи, у відомих циклах мініатюр – дитячих альбомах – гранично ясно виступають загальні для всіх композиторів музично-естетичні і педагогічні принципи. Це перш за все зрозуміла образність музичної тканини, лаконічність і чіткість музичної форми, гранична конкретність виразних засобів музичної мови, надзвичайна доступність піаністичного викладу, відповідного віковим властивостям дитячої моторики.

Адже перші два роки навчання піаністів є особливим періодом їх шкільного життя, де створюється свого роду творчий фундамент, на базі якого формується ставлення до музики як до мистецтва, що має високу естетичну насолоду і велике виховне значення, і закладаються основи для майбутнього загальномузичного і професійно-музичного розвитку.

В комплексному музично-виконавському розвитку учня головне місце належить вихованню слухових здібностей – фундаменту музичного мислення. Воно здійснюється на основі набуття досвіду слухання музики і ретельної роботи

щодо виховання слуху піаніста. Г. Нейгауз справедливо зауважував, що працюючи над упевненістю музичною, можна зменшити невпевненість технічну. Уміння слухати і чути своє виконання і своєчасно корегувати художньо-звукову і технічну сторони гри – здатність, що потребує розвитку з перших же кроків навчання.

Значний вплив на цю здатність вже з раннього дитинства надає організоване слухання музики в досконалому виконанні з метою збагачення музичних вражень і аналітичної їх оцінки. Налаштування слуху учня на осмислене сприйняття мелодійних інтонацій сприяє емоційно яскравому виконанню мелодії. Під час розучування п'єс, особливо таких, де пісенна основа менш відчутна, для активізації слухового сприйняття інтонацій рекомендується (особливо якщо в учня не дуже розвинений слух) такі допоміжні засоби, як словесна підтекстова мелодія. Якщо на це не звернути увагу, то перші труднощі з'являться в учня у виконанні таких побудов в кантіленних п'єсах з протяжно звучними нотами в мелодії.

Виховання елементів поліфонічного мислення разом з навиками виконання поліфонічних творів є однією із найважливіших умов розвитку піаніста. Вивчення поліфонічної музики сприяє і засвоєнню учнем гомофонно-гармонійної тканини. Адже вся фортепіанна музика багатоплослива, поліфонічна.

Розглянуті нами закономірності розуміння і виконання одноголосних мелодій розповсюджуються і на поліфонічну тканину в музиці.

Вже на початковому етапі навчання, використовуючи в роботі найлегші п'єси, піаніст-початківець починає осягати музичну тканину поліфонії (контрастної та імітаційної). Перехід від одноголосних мелодій до двоголосних, є важливою віхою в музичному розвитку дитини, Це повинно здійснюватися з винятковою поступовістю при достатньо міцному закріпленні пройденого матеріалу.

Найскладнішою для слухового засвоєння є імітаційна поліфонія. Природною підготовкою до її вивчення може стати робота над п'єсами, в яких імітаційні прийоми поєднуються з контрастним і підголосним викладом.

Перші поліфонічні «кроки» учня, як правило, пов'язані з виконанням звичного для нього пісенного одноголосся з вкрапленими короткими підголосками. Поява другого голосу в слухових сприйняттах дитини повинна асоціюватися з підспівуванням (іншою людиною) верхнього голосу в кожній з пісень. Під час вивчення поліфонічної тканини, що поступово ускладнюється, потрібно вслухатися в кожен окремий голос і виявляти його барви та інтонації. Корисним буде також доповнення ритмічних малюнків вокальною вимовою епізодів, що більш складні за змістом. Подібні прийоми активізують поліфонічне сприйняття. Розвивати імітаційне поліфонічне чуття можливо на епізодах з канонічним викладом і строгих двоголосних канонах в октаву.

Таким чином, перші навички виконання поліфонії здійснюються на основі активізації слухових і дихальних сприймань як горизонталі, так і вертикалі.

Ритм як організація звуків у часі проникає в різні елементи музичної тканини твору. Слухове сприйняття закономірностей ритму в музичному творі – одна з найважливіших умов його повноцінної виконавської інтерпретації. Ритм як виразний засіб музики сприймається дітьми з особливою безпосередністю. Це понад усе помітно у виконанні ними пісенних, танцювальних, ігрових п'єс.

У кращій фортепіанній літературі для дітей так рельєфно відчувається ритмічне життя музичного твору, що частіше за все саме через ритм діти яскраво сприймають його образний зміст у цілому. Особливо це відноситься до творів мотторних жанрів, у яких виразні можливості ритму виявляються з найбільшою силою.

Що ж повинно лягти в основу розвитку відчуття музичного ритму з перших кроків навчання дитини? Розкриття образно-емоційної суті ритму – це початок у вихованні у дітей навичок слухового сприйняття ритму. Подібно тому, як жива мелодійна інтонація може інтерпретуватися лише у зв'язку з образністю мелодії, живий ритм знаходить своє індивідуально-характерне втілення в різних за жанром, формою, фактурою, ритмічним малюнках творів, у тому числі і якнайлегших, що розучуються дітьми.

Як же формувати відчуття музичного ритму в дітей?

Вже при вивченні одноголосних мелодій прищеплюються початкові навички метричної точності і ритмічної виразності виконання. Адже сприйняття ритму дитячих творів, починаючи з одноголосними піснями, пов'язано в першу чергу із слуханням природного ритмічного руху при чергуванні найпростіших тривалостей – половинних нот, четвертних, восьмих.

Ритмічно стійкому виконанню мелодій, а згодом і нескладних п'єс сприяє така фактура творів, у якій переважає ритмічно рівномірний рух метричних угруповань, що повторюються. Засвоєння учнем елементарних ритмічних комбінацій в одноголосних мелодіях переходить далі в залучення його до нової, складнішої області різносторонніх проявів ритму в фактурі, що має два плани. Вже в мелодії і супроводі найпростіших п'єс гомофонно-гармонійного складу виявляються свої особливості виявлення ритму у виконанні. Часто педагог, задовольняючись елементарною ритмічною точністю гри учня, не зупиняється на образно-виразній характеристиці ритму твору. Водночас розкриття жанрових рис ритміки, різних проявів ритмічної пульсації, ритмічної своєрідності окремих елементів тканини, особливостей зв'язку ритму з динамікою, артикуляцією, піаністичними прийомами сприяє активізації слухового сприйняття учнем виразних можливостей ритму в цілому і в деталях. Ілюстративний характер ритміки дитячих п'єс, що розкривають образи природи, відтворюють різні ігрові сцени – невичерпне джерело активізації творчої уяви учня при роботі над цими творами.

Подолання труднощів фортепіанного викладу полегшується в них однонамітністю ритмічного малюнка, штрихів, артикуляції, піаністичних прийомів. При вивченні п'єс нерідко виникає необхідність застосування словесної підтекстовки, що доступно розкриває дитині образно-емоційний зміст ритму і підказує відтворення його на інструменті. Зазначимо, що у вихованні відчуття музичного ритму і набутті навичок ритмічно виразної гри слід виходити з чутливого слухового сприйняття учнем закономірностей ритму твору та їх природного виконавського втілення в доступних дітям піаністичних прийомах.

У комплексному розвитку музичного мислення учня починають розвиватися і окремі сторони його гармонійного чуття. В новому для учня творі мелодія і ритм засвоюються перш за все. Важче відчувається і відтворюється гармонія. Вона не виступає так відкрито, вимагаючи особливих засобів виявлення своїх виразних можливостей. Однією з причин безініціативної гри учня (особливо це помітно в кантиленних п'єсах гомофонно-гармонійної структури) є нерозпізнана слухом гармонія. Помилки частіше за все виникають через недостатньо розвинутий гармонійний слух учня і його слабку слухову орієнтацію в гармонійній мові виконуваного твору.

Які ж сторони гармонійного слуху можна розвивати на матеріалі музичних творів на початку навчання?

Вже при розучуванні легких п'єс учень починає вслухуватися в забарвлення ладу і гармонійного звучання. Перші навички слухання гармонії прищеплюються при відтворенні наспівних мелодій на фоні остинатних звучань квінт в басу. Учень вслуховується в протяжність звучання баса і поступово починає відчувати відмінності в його динамічному забарвленні, пов'язані з розвитком мелодійного руху. Початкове музично-слухове сприйняття ладу природніше за все здійснюється при контрастному зіставленні мажору з паралельним мінором, так яскраво виступаючим у народнопісенній тканині творів. Образно-психологічне сприйняття сучасних гармоній повинне стати невід'ємною частиною розвитку гармонійного слухання учня, починаючи з перших років навчання.

В окремих творах для маленьких піаністів саме фактурне розташування мелодії і гармонії сприяє розвитку гармонійного чуття. Зазначимо деякі актуальні методичні прийоми розвитку гармонійного чуття.

У вивченні тих творів, де мелодія рухається довгими нотами, а акомпанемент заповнений рухомими гармонійними фігураціями, в учня часто стирається відчуття гармонійної вертикалі і особливо гармонійних переходів. Щоб уникнути цього, корисно в процесі роботи над твором тимчасово видозмінювати фактуру супроводу, програючи її в акордовому викладі. Виконуючи партії обох рук одночасно, учень повинен особливо уважно прислухатися до місць переходу на нову гармонію, відзначаючи їх невеликим *tenuto* на басовому

звучі акорду. Так, розвиток гармонійного чуття вже з перших років навчання відкриває нові горизонти в музично-художньому вихованні піаністів.

Отже, важливість музично-виконавського розвитку у класі фортепіано робить актуальним питання вдосконалення навчальних програм з фахових дисциплін. Адже саме урізноманітнення навчального репертуару сприятиме формуванню виконавської майстерності учня.

ПРОБЛЕМА ПЕДАЛІЗАЦІЇ В РОБОТІ З УЧНЯМИ-ХОРЕОГРАФАМИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Дяконенко Т. В.

У статті аналізуються методичні аспекти оволодіння учнем навичками педалізації. Висвітлюються особливості роботи над педаллю у творах різних жанрів.

Ключові слова: *педаль, навички педалізації, види педалізації, музичний слух, майстерність педалізації.*

«Педаль – це душа фортепіано».

А. Рубінштейн

Педаль – найцінніше, неповторне багатство фортепіано. Жоден інший інструмент не володіє специфічним багатством, подібним педальному звучанню. Педаль є складовою виконавського мислення піаніста. Відчувати педаль у всьому різноманітті її застосування означає відчувати звук у всіх його градаціях, тобто оволодівати певним рівнем піаністичної майстерності. Тонка й різноманітна педалізація збагачує звукову палітру виконавця.

Проблема педалізації є однією з найскладніших у фортепіанній педагогіці. Навчання педалізації має бути складовою частиною всього педагогічного процесу, тобто повинно перебувати в полі зору педагога. Робота над педалізацією – це робота «музичного вуха». Навчити педалізації означає, перш за все, навчити слухати, уловлювати відтінки звучання і вслухатися в них; виховувати смак до педальних фарб та до зміни звукового колориту; навчити підпорядковувати педаль (ногу) вимогам слуху.

Метою нашої статті є визначення особливостей формування в учнів навичок педалізації на початковому етапі навчання.

Початковий етап навчання гри на фортепіано є періодом створення фундаменту, на базі якого у юного піаніста формується ставлення до музики, закладаються основи його майбутнього розвитку. Завданням початкового навчання є введення дитини до світу музики, виховання емоційної чутливості на музику, накопичення музичних вражень. Залучення до цього процесу проходить успішно,

якщо у дитини розвивається здатність вслухатися, порівнювати, оцінювати найбільш яскраві і зрозумілі музичні образи.

Відкриваючи для себе світ музики, дитина самостверджується як творець прекрасного. Завдання педагога – постійно будити фантазію дитини, розвивати її творчі здібності. Надзвичайно важливо зберегти захопленість і зацікавленість учня в заняттях. Мистецтво навчання початківців полягає в умінні знайти необхідний комплекс засобів для гармонійно цілісного розвитку учня. Комплексний підхід до музичного виховання юного піаніста вимагає від педагога великої творчої мобільності, фантазії й винахідливості.

Методика навчання учня-початківця педалізації визначається такими завданнями:

- оволодіння прийомами та навичками педалізації;
- виховання відношення до педалізації як до творчого процесу, який визначається комплексом конкретних музично-виконавських завдань, які постають перед виконавцем-піаністом.

У роботі над звуком педагог звертається до музичного слуху учня. Така сама спрямованість потрібна і в роботі над педалізацією: треба виховувати миттєву реакцію ноги на вимогу слуху. Накопичується таке вміння у процесі пізнання (слухового, художнього) кожного окремого прийому педалізації. Постійне вслуховування допоможе учневі відчутти природну необхідність педального звучання в загальному житті звуків, зміни педалізації залежності від зміни звукового колориту.

Навчання педалізації - складова частина навчання музики, розвитку творчої фантазії дитини. Педаль вводить учня в світ нових мелодійних образів, прищеплює перші навички слухання гармонійної вертикалі і володіння нескладною координацією рухів рук і ноги. З перших же зустрічей з педаллю важливо інтенсивно «занурювати» учня в музику, «заражати» нею, привчати слухати.

Звукові ефекти педалі захоплюють учня багатством і різноманітністю музичних образів, підвищують інтерес до музики, створюють на заняттях радісну атмосферу, що є необхідною умовою розвитку мотивації до навчання. Педаль для дитини - це нова галузь звучання, знайомство з педаллю має відкрити нову сторінку в музичному житті!

У зв'язку з цим постає питання: коли починати навчання учня педалізації? Згідно методики, проблема оволодіння педаллю з учнем-початківцем вирішуються індивідуально, залежно від його музичного розвитку, технічних і фізичних можливостей.

Процес навчання педалізації повинен бути *послідовним*. Так, приступати до цієї роботи слід лише після того, як учень отримав початкову піаністичну підготовку (тобто навчився "слухати себе" і опанував навиком виконання legato), а його фізичні можливості дозволяють, сидячи правильно за фортепіано, діставати ногою лапку педалі й відчувати опору в ногах.

Учень має розуміти механізм педалізації – найчутливішим місцем ноги є кінець ступні. Товщина підошви взуття також грає деяку роль, тому краще починати педалізувати у взутті з гнучкою підошвою. Треба стежити, щоб рухи ноги під час натискання та зняття педалі не були різкими, щоб підошва не стукала по лапці, а нога рухалась незалежно від тіла тощо. Тобто треба відразу припинити непотрібні супутні руху. Показуючи педаль учню-початківцю, важливо підкреслити, що звук на педалі продовжується і після підйому клавiші, стає "красивішим, густішим".

Як відомо, існує два основних способи педалізації: пряма педаль і запізнiла. З якої педалі слід починати роботу з учнем – з прямої чи запізнiлої? Думки педагогів-практиків іноді є прямо протилежними. Одні рекомендують починати з освоєння прямої педалі, так як дітям легше координувати рухи рук і ноги в одну сторону (вниз). Інша думка – привчати дитину слухати чисте педальне звучання, безшумність руху (педального механізму), що вірніше досягається на прийомі запізнiлої педалі. Для запізнiлої педалі необхідно автоматизувати координацію рухів: рука вниз, нога вгору.

На нашу думку, на початковому етапі навчання доцільніше починати з оволодіння прямою педаллю. Для набуття координації рухів рук і ніг існують різноманітні підготовчі вправи.

Найпростіше порекомендувати грати гаму *non legato* одним пальцем і добиватися її зв'язності і чистоти. Потім можна повправлятися виконувати таким же чином ряд окремих інтервалів, акордів або арпеджіо. На перших порах, при розучуванні вправ, вважаємо за доцільне рахувати вголос (саме рахунок координує момент взяття і зняття педалі). В подальшому, щоб не послаблювати слуховий контроль, від рахунку можна відмовитися. В якості вправ для закріплення прямої (а згодом і запізнiлої) педалі доцільно використовувати етюди О. Гнесіної - вони лаконічні і дозволяють освоїти конкретний навик («Шарик», «Змій Горинич»).

Чим раніше вміння педалізувати буде досягнуто, тим природніше будуть долатися труднощі координації, відтак поступово увага дитини буде спрямовуватися на слухання педального звучання, а не на механіку руху. Важливо, щоб процес педалізації з самого початку контролювався слухом – слід привчати учня перевіряти чистоту звучання після зняття педалі, слухом вловлювати збагачення звучання від знову натиснутої педалі, максимально контролювати слухом фортепіанне звучання.

Навчити педалізації – означає навчити слухати, підпорядковувати педаль (ногу) вимогам слуху, виховувати смак до педальних фарб та змін звукового колориту. На думку Г.Г. Нейгауза, «педаль, як і звук (як і будь-яка музика), управляється слухом, тільки він диктує закони, він же один може виправляти помилки» [3, с.140]. Вся робота над педалізацією – це робота слуху, і чим далі, тим більше вона стає музично й емоційним творчим процесом.

Процес навчання педалізації має бути поступовим, але не можна всіх учнів вести однаковим шляхом. Здібності у дітей різні, а відтак, до кожного треба підходити індивідуально, ставити перед ним посильні завдання згідно музичних, технічних і фізичних можливостей юного піаніста. Одним учням педалізація пояснюється раніше, іншим – пізніше, і п'єси, на прикладі яких відбувається знайомство з педаллю, теж різні.

Навчальний репертуар учня, зазвичай, включає п'єси різного характеру, які вимагають різних прийомів педалізації. Коли вчитель показує учневі кожен прийом, завжди потрібно намагатися зберегти в дитині захопленість музикою, щоб учень, виконуючи п'єсу, створював настрій, відчував образ, думав про звук. Тоді педална фарба включиться «попутно», як природна деталь виразності.

На перших етапах навчання дитина ще не може охопити відразу все: точність відтворення тексту і ритму, якість звуку і фразування, тому музичний твір розучується спочатку без педалі. На нашу думку, перші спроби гри з педаллю слід проводити у класі, попутно встановлюючи й зазначаючи в нотах точні місця, де береться чи знімається педаль.

Слід починати вивчення педалізації на п'єсах, де ефекти звучання тісно пов'язані з нею, а педаль має велике художнє значення. Так, перші досліді педалізації пропоную на прикладі таких п'єс, як: Рубінштейн А. «Мелодія», Чайковський П. «Хвороба ляльки», Геталова О. «Ранок у лісі», Майкапар С. «Вальс», Шишкіна М. «Ночь светла», Тетцель Є. «Прелюдія» та інші. Корисно порівнювати звучання п'єс без педалі і з педаллю. Це порівняння направить слух дитини на сприйняття гармонії. У процесі роботи учень, перш за все, має вивчити нотний текст без педалі. Коли ж включиться педаль, то дитина в своєму виконанні почує новий звуковий колорит.

Співучі п'єси слід спочатку вивчити без педалі, щоб красивий звук, плавне legato і виразність фразування досягалися б, перш за все, пальцями, а потім починати роботу над педалізацією. Скільки поезії може відчутти дитина в змінах звукового колориту. Завдяки педалі не тільки створюється образ даної п'єси, а й виховується чуйність до звукових фарб, до їх мінливості.

У деяких, навіть легких п'єсах роль педалі у створенні художнього образу настільки велика, що без педалі вони просто не звучать. Наприклад, Ігнат'єв В. «Чортове колесо», «Ехо», «Гноми»; Беркович І. Етюд («Дзвони»); Торопова Н. «Баба Яга»; Шукайло Л. «Поні» та інші. Такі п'єси дуже корисні, так як при простій і однотипній техніці педалізації добре виробляється і автоматизується координація рухів рук і ноги, що є необхідною основою для подальшого розвитку вільної педалізації.

Необхідно відразу вимагати від учня виконання «трьох золотих правил педалі»:

- якщо в п'єсі педаль застосовується хоча б один раз, то нога повинна перебувати на педалі з самого початку виконання (не доведеться шукати ногою педаль, створюється звичка тримати спокійно ногу на педалі);
- натискати і відпускати педаль безшумно, ноги невіддільна від педалі (підощва ніби «приклеїлася» до педалі);
- педаль і руки слід знімати одночасно - це важливо для завершеності та цілісності сприйняття.

На нашу думку, лівою педаллю в перші роки навчання краще взагалі не користуватися, щоб не штовхнути учня на легкий, але помилковий шлях досягати ріано за допомогою лівої педалі. Займатися лівою педаллю варто тільки попутно, якщо в п'єсі, що вивчається, вона необхідна як звукове забарвлення. Так, у фортепіанному альбомі «Бирюльки» С. Майкапара зустрічаються вказівки на застосування лівої педалі («Ехо в горах», «Хмари пливуть»). Техніка використання лівої педалі дуже проста, треба тільки привчити дитину натискати педаль перед звуковидобуванням.

Таким чином, навчання мистецтву педалізації вимагає від педагога ретельної роботи. Завдання педагога полягає в тому, щоб розвинути в учня вміння слухати і шукати. Дуже важливо створити звичку постійного слухового контролю, навчити правильним прийомам педалізації, розвинути ініціативу в пошуках звукових фарб за допомогою педалі, тобто спеціально займатися питаннями педалізації поряд з усіма основними завданнями розвитку техніки виконавства.

На думку Ф. Шопена, вживання педалі є таким складним, таким тонким процесом, що її вивчення має тривати все життя. «Володіння педаллю забезпечує піаністу чудові витончені радості» – М. Лонг. Темп оволодіння педаллю залежить від музичних даних учня, тому слід суворо притримуватися принципу поступового ускладнення завдань, орієнтуючись на швидкість і якість засвоєння учнем навчального матеріалу.

Майстерність педалізації розвивається паралельно з іншими якостями виконавця відповідно до художніх і музичних зростань учня. Важливо виховати в ньому всебічно розвиненого музиканта - художника, який знає і відчуває характер музики, який володіє технічними засобами для передачі змісту виконуваного твору.

Отже, важливість педалізації для відтворення змісту фортепіанного твору вимагає систематичної уваги педагога до процесу набуття учнем-початківцем навичок педалізації. З перших років навчання гри на фортепіано учень повинен усвідомлювати, що педаль є одним з важливих засобів музичної виразності. Педаль виконує художню функцію і тісно пов'язана зі змістом виконуваного твору.

Робота над педалізацією має бути процесом творчості, пошуку потрібного звучання, слухового контролю за якістю та чистотою фортепіанного звучання. Процес набуття навичок педалізації має бути послідовним та тісно пов'язаним з індивідуальними особливостями й можливостями кожного учня.

Література

1. Голубовская Н. Искусство педализации. Изд.2. М.:Музыка, 1974.
2. Нейгауз Г. Вопросы фортепианного исполнительства. Вип.2. М., 1968. 146 с.
3. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Кагадей Т. Ю.

*У статті розкриваються особливості процесу формування художньо-творчого мислення студентів на заняттях з хорового диригування. Запропоновано низку завдань, що сприяють підвищенню його ефективності. **Ключові слова:** художньо-творче мислення, хорове диригування, методи навчання, творчі завдання.*

Сучасні зміни в суспільстві спонукають педагогів до пошуку нових освітніх технологій, які б стали ефективним інструментом формування нового покоління не лише як носія знань, а як генерації з переважаючим творчим мисленням, що здатна використовувати отримані знання й забезпечувати інноваційний розвиток суспільства в цілому.

Сучасний педагог повинен володіти необхідним «арсеналом» інтерактивних методів навчання і вміти вдало використовувати їх під час викладання свого предмета, зокрема хорового диригування.

Відомо, що під творчими завданнями розуміються такі навчальні завдання, які вимагають від студентів не простого відтворення інформації, а творчості, оскільки завдання містять більший або менший елемент невідомості і мають, як правило, кілька варіантів вирішення.

Вибір творчого завдання сам по собі вже є творчим завданням для педагога, оскільки потрібно знайти саме таке, яке відповідало б наступним критеріям:

- відсутність однозначної відповіді або шляхів його вирішення;
- є практичним і корисним для майбутнього фахівця;
- викликає інтерес у здобувачів освіти;
- максимально спрямоване на досягнення мети навчання.

Не менш важливим є дотримання принципу систематичності й послідовності. Зокрема, варто поступово ускладнювати завдання – від простих до більш складних, а для поглиблення результативності та ефективності такої роботи слід використовувати й найрізноманітніші засоби: проєктивні елементи та елементи ідентифікації (самопізнання через літературних персонажів, через уявлення себе рослиною, твариною, предметом тощо), вправи з різноманітними образами (моторними, зоровими, тактильними, слуховими), аналіз і усвідомлення тощо.

Для розвитку творчої уяви і мислення рекомендується низка вправ і завдань.

Образотворче втілення музичних образів:

- передати в малюнку загальний характер музичного твору (В. Калінніков «Зима»; В. А. Моцарт «Літній вечір»);
- передати ті чи інші риси персонажу музичного твору (Арія Андрія з опери «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського);
- передати фарбами характер музичної інтонації кожного фрагмента;
- намалювати малюнок до твору, який диригують.

Колірне моделювання музики:

- знайти взаємозв'язок між емоційною виразністю різних регістрів у музиці, тембру, ладу і кольором у живописі (підібрати колірний фон до характеру кожного танцю – Танець жриць з опери Дж. Верді «Аїда»);
- передати через явища природи в малюнку динамічні нюанси – форте, меццо форте, піано;
- скласти «красивий ланцюжок» з основних кольорів (червоний, жовтий, синій), скласти відповідні музичні інтонації.

На початковому етапі освоєння диригентської схеми концертмейстер грає закінчені уривки мелодій різного характеру, змінюючи їх один за одним, при цьому студент має:

- визначити характер штриха і зуміти протактувати (інтуїтивно);
- тактувати схему з різними штрихами, темпом, характером (наприклад: показати зайчика, що стрибає або ведмедя);
- уявляти хорове звучання під час прослуховування фортепіанного виконання;
- диригувати твори, які вже вивчали у хоровому класі, прослуховувати хорові твори в запису.

Словесна характеристика музики:

- описати зовнішній вигляд музичних персонажів, створити словесний портрет героїв (Бориса з опери «Борис Годунов»);
- дати назву музичному твору;
- поетичне моделювання на прослуханий музичний твір;
- знаходження кількох інтерпретацій одного і того ж твору;
- складання мелодії до поетичного тексту пісень, романсів, хорів;
- складання поетичного тексту, який би підходив за змістом, ритмом і стилем до мелодії вокального твору;
- вибудовування драматургії виконуваного твору, щоб була і зав'язка, розвиток, кульмінація та фінал.

Висновок. У будь-якому виді навчальних занять викладачі мусять застосовувати кілька методів навчання в різних комбінаціях. Застосування певних методів навчання залежить від завдання та умов кожного виду занять.

Список використаних джерел

1. Барко В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ: Україна, 1991. 123 с.
2. Вербицький В. Проблеми творчості. Позашкільна педагогічна творчість. К.: *Рідна школа*, 1999. № 5.
3. Козленко В. Формування творчої особистості учня. К.: *Рідна школа*. 1999. № 5.
4. Канерштейн М. М. Питання диригентської майстерності. Київ: Музична Україна, 1980. 182 с.
5. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності майбутніх вчителів музики в процесі їх професійної підготовки. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя*. Ніжин: НДПУ, 2003. № 2. С. 108–111.
6. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в умовах музично-сценічної діяльності. *Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* / укл.: П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Вип. LIX (59). С. 78–84.
7. Мартинович Н. С. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва: методичний посібник. 2-ге вид., доп. Луганськ: Альма матер, 2002. 48 с.
8. Радик Д. В. Моделювання та структурний аналіз виконавського твору. Київ: НМАУ, 2010. 21 с.
9. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. К.: Поліграф книга, 1996. 406 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПОЧАТКОВОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ ГРИ НА ГІТАРІ

Кендзерська А. І.

У статті висвітлюються методичні підходи в питаннях початкового етапу навчання гри на гітарі, розглядаються основні проблеми та способи їх подолання.

Ключові слова: навчання гри на гітарі, виконавська майстерність, методика викладання, навчальний репертуар.

У галузі сучасної музичної освіти педагоги та виконавці дедалі більше уваги приділяють групі народного інструментарію, виводячи їх з рангу оркестрових у ранг провідних сольних інструментів. Зокрема, це стосується гітари, популярність якої незмінно зростає протягом останнього періоду часу.

Пояснення цього процесу лежить у площині аналізу формування та розвитку інструмента гітара. Сутність питання залежить від повноти вивчення методики викладання, впровадження навчального репертуару та музичних жанрів, у яких найяскравіше розкривається унікальність цього інструмента. Теоретико-методичні питання розвитку музичної освіти й удосконалення виконавської майстерності, процесу навчання у позашкільній мистецькій галузі зокрема, завжди були у полі зору сучасних науковців та педагогів. Тому **актуальність** даної статті є незаперечною.

Виконавська майстерність як окрема категорія охоплює багатогранний і складний спектр діяльності анатомічних, фізіологічних можливостей та психологічних механізмів музиканта-виконавця. За словами М. Давидова: «Виконавська майстерність – це вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову, інтерпретовану, одухотворену, емоційно яскраву, артистичну, співтворче втілення музичного твору в реальному звучанні. Воно включає весь комплекс слухомоторних і психофізіологічних даних, конкретних навичок і вмінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, що постійно модифікуються в процесі актуалізації творчої інтерпретації музичного твору» [2, с. 132].

Розглянемо декілька основних методичних аспектів, на які повинен спиратися викладач по класу гри на музичному інструменті.

З грецької *методика* – це шлях до чого-небудь; являє собою систему правил, викладу методів навчання або виконання будь-якої роботи (наукової, виховної, педагогічної). У профільному розумінні тлумачення слова «методика» означає вчення про різноманітні способи викладання того чи іншого предмета. Метод (з грец. *Methodos*) – теоретичне дослідження, порядок, прийом або

система прийомів практичного здійснення будь-якої діяльності, у тому числі музично-виконавської. Методика музичної освіти – складова частина педагогічної науки, яка вивчає закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми і методи музичного навчання, виховання і розвитку дітей [5, с. 604].

Виходячи з цього, *прийом* – окрема сформована дія, що є закінченим елементом будь-якого робочого процесу (у нашому випадку – музично-виконавської діяльності).

Навичка – здатність, що формуються на основі засвоєних знань у процесі виконання спеціальних вправ, по суті, це поняття автоматизму (практична категорія).

Уміння – здатність робити що-небудь, ґрунтуючись на знанні, досвідченості, навичці (розумовий процес) [1].

«Чим більше навичок засвоєно музикантом-виконавцем, тим ширший та багатший діапазон цих навичок, що дозволяє використовувати їх в різних виконавських ситуаціях» [6, с. 38].

Отже, загалом музичне навчання – це процес взаємодії вчителя і учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності як складової змісту соціального досвіду.

Музичний розвиток – це процес і результат розвитку музично-творчих здібностей учня, що виводить його на якісно новий рівень музичної діяльності [5, с. 11].

За С. Добровим: «Важливим аспектом у методиці навчання гри на музичних інструментах є виявлення чіткої послідовності під час виконання різних музичних (практичних) завдань та застосування правильних (технічних) прийомів гри при розучуванні творів. При постановці завдань у процесі навчання гри на музичному інструменті особливо важливе значення має поєднання індивідуальних занять з педагогом (де встановлюються завдання та формуються технологічні шляхи їх досягнення) та самостійної підготовки (де відпрацьовуються технічні прийоми та удосконалюється виконавська майстерність)» [3, с. 117].

Навчання гри на гітарі є складним процесом, де початковий етап є найвідповідальнішим періодом. Від успішного початкового етапу залежить подальше перебування дитини в навчальному закладі, рішення навчатися, яке дитина має прийняти самостійно.

На початковому етапі навчання викладач повинен зацікавити учня, навчити його бути терплячим і наполегливим. Викладач своєю діяльністю зобов'язаний розвинути бажання оволодіти інструментом, надихнути учня і його батьків на щоденну, наполегливу працю. Роль батьків у навчанні дитини в школі чи не найголовніша. Вони мають максимально допомогти дитині, контролюючи її заняття вдома.

Найважливішим аспектом на початковому етапі навчання гри на гітарі є постановка рук гітариста, від якої більшою мірою залежать подальші технічні можливості учня. Разом з фізичним розвитком дитини відбувається формування виконавського апарату. Вікова градація гітариста-початківця може бути різною, тому підхід до кожного учня має бути індивідуальним, зважаючи на його фізичні можливості. Початок навчання гри на гітарі здійснюється з постановки рук та налагодження всього виконавського апарату.

Ось його основні аспекти:

Посадка. Під час гри виконавець має сидіти максимально зручно, рівно на стійкому сидінні, без пружин і поручнів. Викладач повинен слідкувати та навчати учня сідати ближче до краю, щоб не опиратися на спинку стільця. При неправильній посадці корпус гітари також не буде знаходитися рівно. Ліва нога розташовується на підставці, завдяки чому гітара розміщується під гострим кутом по відношенню до підлоги. Чим більший кут, тим зручніше на інструменті грати лівою рукою. Учень не повинен сутулитися і нахилитися до гітари. Як правило, на початковому етапі, щоб побачити струни, учень не звертає увагу на посадку, кладе гітару або дуже нахилиється до грифу. Завдання викладача має зводитися до показу правильної, зручної посадки, що включає, зокрема, нахил голови та тримання грифу.

Постава рук. Для гітариста дуже важлива постановка правої руки, адже від неї залежить якість звуку. Викладач працює над проблемою свободи правої руки. А саме, рука від плеча має бути вільною, заборонено спиратися на корпус гітари всією вагою. Кисть – це продовження передпліччя, яка тримається у відповідному положенні. Зап'ястя повинно бути злегка випуклим, розташованим у паралельно до деки, дещо вище п'ясткових суглобів, але ні в якому разі не нижче. Як висновок, коли учень правильно тримає гітару, то вона знаходиться у стійкому положенні і не потребує підтримки лівої руки.

Учневі не потрібно охоплювати гриф і тим більш торкатися його долонею. Великий палець має знаходитися на рівні вказівного та середнього пальців, приблизно посередині задньої сторони грифу. У практиці доволі часто може спостерігатися положення, коли великий палець виступає за верхній край грифу. Це неприпустимо, адже він виконує функцію опори для всіх інших пальців руки. В такому випадку досвідчені викладачі радять використовувати вправу, яка не дасть можливості виконавцю виносити великий палець за гриф: взяти в ліву руку зошит і тримати його в руці – великий палець знаходиться з одного боку, а інші чотири пальці – з іншого, при цьому вони розміщені паралельно між собою. Потім все повторити вже з грифом гітари, слідкуючи, щоб великий палець був під грифом перпендикулярно до струн.

Надалі робота проводиться у такому напрямі. Задля отримання чистого звучання, не перенапружуючи кисті лівої руки, учень має притискати струни до грифу. Паралельно йде робота над укріпленням сили спритності пальців. Відомо, що у повсякденному житті ми мало користуємося тими м'язами, які працюють під час гри на музичному інструменті. Тому, завдання педагога під час роботи в класі, якомога більше приділяти уваги на постановку та удосконалення виконавського апарату.

Для вирішення цих завдань існує численна кількість вправ, які використовують викладачі у своїй педагогічній діяльності. З особистого досвіду та досвіду провідних викладачів можна констатувати, що, працюючи з гітаристами-початківцями, потрібно перш за все починати розвивати рухливість пальців правої руки. Для цього не обов'язково використовувати сам інструмент. Задля успішності в подальшому удосконаленні виконання, можна покласти руку на стіл і почергово, уявляючи струни, постукати пальцями по поверхні в такому порядку: р, і, т, а, т, і. Потім ці удари прискорювати, працюючи в одному ритмічному малюнку. При цьому корисно називати кожен палець – це дасть можливість учню краще запам'ятати аплікатурну назву пальців. Надалі, як ритм буде чітким, потрібно ці удари перенести на струни гітари, використовуючи прийом *arpeggio*. Як результат, відбувається відчуття удару по струнах міцними пальцями.

Тим самим прийомом, поставивши їх кінчиками на стіл, відпрацьовуються удари пальців лівої руки. Головне завдання – намагання видобути якомога голосніший звук. Однією зі складних проблем буде робота при ударі одного з пальців без підйому інших.

У подальшій роботі над постановою рук відбуваються зміни та удосконалення за допомогою гри на грифі без використання правої руки. А саме, пальцями лівої ударяємо по струнах так, щоб почути звук. Гітару тримаємо, виконуючи всі вимоги посадки та постановки виконавського апарату.

Вважається, що корисно робити такого виду вправи на всіх струнах по черзі від I по IV лад, ставивши 1 палець на I лад, 2 палець на II, 3 – на III і 4 палець – на IV лад. Як наслідок, учень має відчуття, як при цьому «розтягуються» пальці його рук і відповідно з'являється відчуття зручності виконання.

Отже, використання відповідних вправ, робить руку та пальці сильними та зміцнілими. Особливої уваги потребують 3 і 4 пальці тому, що вони найменш розвинені, ними дуже важко притискати струни.

Звуковидобування. На початковому етапі одним з найважливіших елементів у навчанні є робота над звуком. З самого початку, ще працюючи над різними вправами, потрібно привчити учня слухати себе і своє виконання. Навички роботи над звуком слід виховувати протягом усього періоду навчання

у мистецькому закладі. Повне м'яке, соковите звучання досягається тільки при вмінні учня використовувати можливості гітари і свого виконавського апарату. Завдання педагога навчити і досягти цього вміння шляхом пояснень та особистих показів, правильного розподілу цілей та завдань у процесі роботи в класі, скорегованих уважним виконанням домашніх завдань тощо. Тільки вдале об'єднання даних аспектів стануть результативними в досягненні гарного звуковидобування на гітарі. Потрібно навчити учня, що характер звуку залежить від змісту музики, від насиченості фактури і, безумовно, від професійного володіння власним виконавським апаратом.

Отже, ґрунтовний аналіз науково-методичних праць, вивчення численного педагогічного досвіду та результати особистої багаторічної діяльності в мистецькому закладі, дозволяють зробити висновок про те, що на початковому етапі навчання найбільш актуальним і дійовим засобом залучення до музичного мистецтва виступає сама музика, активна діяльність викладача, впровадження дійових прийомів та методів у педагогічному процесі, які зможуть продуктивно й успішно задіяти та зацікавити учня до активної навчальної діяльності, збільшуючи мотивацію та бажання навчатися грі на музичному інструменті.

Список використаних джерел

1. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ: Музична Україна, 1983. 72 с.
2. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. Київ: Музична Україна, 2004. 290 с.
3. Добров С. М. Методика навчання грі на струнних народних музичних інструментах: прийоми розвитку творчого мислення. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. Харків. 2015. № 4. С. 116–119.
4. Пляченко Т. М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами: навч.-метод. посібник для студ. мистецького ф-ту пед. університету. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2009. 232 с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
6. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Москва; Ленинград: Музыка, 1973. 228 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кочакова З. В., Спіліоті О. В.

У статті визначені педагогічні умови формування фізичних якостей школярів у процесі хореографічної діяльності та проаналізовано їх сутність. Наголошується на важливості створення педагогічних умов у процесі фахової підготовки. Забезпечення означених умов сприятиме формуванню фізичних якостей школярів на заняттях хореографії та позитивно впливатиме на майбутню професійну діяльність хореографа.

Ключові слова: педагогічні умови, фізичні якості школярів, хореографічна діяльність.

Розвиток фізичних якостей посідає важливе місце у фізичному вихованні школярів. У процесі їх розвитку необхідно враховувати як індивідуальні особливості кожного учня, так і ступінь впливу фізичних вправ на дитячий організм. Втім, результативність значною мірою буде залежати і від обраної методики та доцільної організації педагогічного процесу.

Процес формування фізичних якостей школярів потребує створення певних педагогічних умов. З точки зору філософії, умова виражає відношення речі до явищ, що її оточують, без яких вона не може існувати. Умова складається з середовища, обставин, можливостей виникнення та розвитку чогонебудь [7, с. 466].

У науковій літературі під педагогічними умовами розуміються зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток процесу, який потребує упорядкування та організації. Організація – це процес досягнення визначеності в зовнішніх і внутрішніх відносинах систем, який забезпечує стійкість систем у змінному середовищі проживання.

У педагогічній літературі термін «умова» тлумачиться як сукупність природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів. Вони відіграють роль у фізичному, психічному та моральному розвитку особистості, впливають на поведінку людини, на процес його виховання, навчання та формування. Науковці педагогічні умови визначають як необхідні обставини, завдяки яким здійснюється педагогічний процес фахової підготовки [3, с. 286].

Педагогічні умови розглядаються як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу. Від впливу на цей процес залежить

досягнення поставлених дидактичних цілей та завдань. Педагогічні умови за характером впливу на освітній процес поділяються на зовнішній та внутрішній. В. Жернов визначає, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціальної, освітньої систем зовнішнього середовища. Їх можна реалізувати за допомогою відповідних факторів. Вчений наголошує, що внутрішні педагогічні умови це похідні завдання педагогічного процесу. Вони характеризуються сукупністю педагогічних заходів, які забезпечують вирішення цих завдань [5, с. 85].

Деякі науковці розглядають педагогічні умови як результат відбору. Так, щоб досягнути конкретної мети, слід застосовувати відповідні елементи змісту, організаційні методи та форми навчання. Усвідомлення та впровадження перерахованих ознак удосконалить педагогічний процес. Також слід зазначити, що результативність роботи системи прямо залежить від умов його функціонування [4, с. 54].

Тож педагогічні умови – це сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів педагогічного процесу, які, з одного боку, забезпечують досягнення учнями необхідного рівня сформованості певного виду професійної компетентності, а з іншого – сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [2, с. 269].

Специфіка фізичних якостей, вимагає створення та обґрунтування *педагогічних умов*, а саме:

- педагогічне керування процесом формування фізичних якостей школярів;
- формування мотивації до хореографічної діяльності;
- формування вольових якостей у процесі хореографічного навчання;
- створення ситуацій, які активізують процес формування фізичних якостей;
- ефективні форми роботи та вправи, які спрямовані на розвиток спритності, швидкості, гнучкості та сили.

Процес формування фізичних якостей школярів вимагає *педагогічного керування*. О. Ростовський розглядає педагогічне керування як вираз сутності, характеру і функціонального аспекту виховної роботи. Вона спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів. Не менш важливо у цьому аспекті встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я [14, с. 85].

У процесі хореографічного навчання об'єктом керування є людина, з усіма її характерними психологічними та фізіологічними особливостями. Формуючи фізичні якості школярів, слід враховувати його психологічні характеристики віку.

Залежно від особистості учня процес керування має бути гнучким. Відомо, що у педагогіці виховний вплив як процес не повторюється і зафіксувати його не можливо. В. Ражніков підкреслював, що зміст діяльності викладача повинен включати реальні творчі вчинки. Вчений пропонує створювати творчі ситуації, які включають:

- діагностику фізіологічного та психологічного стану учня, рівень та напрям його мотивації (його налаштування, самопочуття, актуальні потреби тощо);
- послаблення дій особистих перепон (конформізм, комплекси тощо);
- особливість структури уроку, надавання уроку часової форми, що включає кульмінації та спади у роботі, використання принципу чергування напруги та послаблення, різні форми гри, демонстрації, рішення різного характеру проблем [9, с. 13].

Пріоритетами сьогодення стають не просто фізичний розвиток школярів, засвоєння ними різних умінь і навичок, а формування фізичної культури особистості, виховання потреби в здоровому способі життя, орієнтування на свідоме зміцнення здоров'я. Відтак у процесі формування фізичних якостей школярів велику роль відіграє **мотивація до хореографічної діяльності**.

У психологічній та педагогічній літературі мотиви навчальної діяльності тлумачаться як «ідеальні сили» учіння. Процес навчання має свою закономірність, складовими компонентами якого є: «потреба – ситуація – установка – мотив». У науці таку структурну модель розуміють, як механізм. Так, *потреби*, що потрапляють у певну *ситуацію*, створюють *установку на дію*, що *мотивується*.

Мотив є необхідним компонентом будь-якого акту поведінки. П. Анохін підкреслював, що будь-яка зовнішня інформація, яка надходить до центральної нервової системи, аналізується та порівнюється з домінуючою у даний момент мотивацією. Мотив виконує роль детермінанти та є початковою ланкою процесу розвитку особистості. Отже, у процесі розвитку особистості можна виокремити наступні компоненти: *потреба*, *мотив*, *дія*, *ціль*, а також *фактор зацікавленості* [1, с. 220].

Провідним фактором розвитку є *формування потреби*, яка визначається як усвідомлене та активне прагнення людини до певних умов життя та діяльності. Л. Виготський зазначав, що думка народжується не з інших думок, а зі сфери потреб та інтересів, що саме слід шукати відповідь на «останнє чому» в загадці людського мислення. При всьому його значенні, мислення саме по собі не є двигуном людської поведінки, а також діяльності. Таким двигуном є потреба [15, с. 70].

Для успішного навчання у хореографії необхідно бажання учня. Т. Черкашина зауважує, що високий рівень професійної мотивації у процесі навчання компенсує недостатність спеціальних здібностей та природних фізичних якостей. Таким чином, на успішність хореографічної діяльності великий вплив має сила мотивації, особливо її зміст.

У науково-педагогічній та науково-психологічній літературі виокремлюються два типи мотивації – зовнішня та внутрішня. Зовнішня залежить від впливу на людину зовнішніх факторів. Вона базується на заохоченні, покаранні та інших видах стимуляції, що впливають на поведінку людини. Внутрішня мотивація пов'язана з самим процесом діяльності. Вона не залежить від зовнішніх обставин, тобто це система самостійного, внутрішнього контролю, коли напруга і труднощі супроводжуються інтересом та натхненням.

У процесі хореографічної діяльності не менш значну роль відіграють вольові якості особистості. Тому серед педагогічних умов слід виокремити таку, як **формування вольових якостей у процесі хореографічного навчання.**

Феномен «воля» привертав увагу багатьох учених протягом історичного розвитку філософії, психології, педагогіки тощо. У всіх наукових напрямках не виключали факт існування даного феномену у людині. Спираючись на дослідження у галузі філософії, можна зазначити, що воля це здібність розуму до самовизначеності. Такі філософи, як Ф. Шеллінг, А. Шопенгауер, Е. Гартман, Ф. Ніцше розглядають волю як фундаментальну властивість суцього, що випереджає розум, та є основою всіх з'ясовуючих моделей [10, с. 90]. Воля виступає здібністю до вибору цілі діяльності та внутрішнім зусиллям, яке необхідно для її існування [10, с. 75].

У психології поняття *воля* розглядається як складний психологічний процес, який викликає активність людини та стимулює її діяти цілеспрямовано, досягати поставленої мети. Воля не піддається спеціальним вимірюванням та оцінці. Дослідники пов'язують поняття «воля» зі свідомістю, мисленням, мотивами, потребами людини; головною функцією волі називають свідому регуляцію поведінки у певних умовах. У сучасних підручниках з психології під волею розуміється – свідома регуляція людиною своєї поведінки та діяльності, яка виражається в умінні перемагати зовнішні та внутрішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків [10, с. 373].

Поняття «воля» неможливо розглядати тільки в аспекті психології та педагогіки, оскільки воно пов'язане зі складними сторонами людської діяльності. Такі дослідники, як С. Даштаянц, В. Казанцев, К. Платонов, О. Байер, В. Салов, В. Соколенко, В. Находкін, Т. Чедова аналізують аспекти розвитку та формування вольових якостей у різних вікових категоріях – школярі, студенти, учні спортивних шкіл. Д. Маторін стверджує, що проблематика волі та вольових якостей у педагогіці розглядається не з боку їх сутності, а з боку розвитку, формування, тому

предметом дослідження виступають не сутність цих явищ, а форми, методи, засоби їх розвитку, формування [4].

Навчальний процес має бути завжди творчим, тому одна з головних завдань, яке стоїть перед викладачем-хореографом – **створити ситуації, які активізують процес формування фізичних якостей.**

Засобами танцювального мистецтва прищеплюється любов до всього красивого, витонченого. Саме така мета стоїть перед викладачами хореографічних відділів та танцювальних гуртків. Викладачам хореографії завжди варто пам'ятати, що танець, як мистецька дія, не може бути беззмістовним, бо він, як і всі види мистецтва, сприяє вивченню дійсності, допомагає формуванню світогляду.

Відомо, що навчання хореографічному мистецтву з високим ступенем мотивації та бажання забезпечує ефективність естетично-культурного, емоційно-почуттєвого, активно-творчого розвитку школярів. Відтак мотивація до хореографічної діяльності виступає важливим компонентом у визначенні рівня естетичного та фізичного виховання.

А. Тараканова виділяє наступні педагогічні умови формування інтересу до хореографії, які забезпечують ефективність цього процесу:

- спрямованість змісту танцювальної діяльності на розвиток розумової, емоційної та творчої сфер школяра;
- розширення досвіду танцювальної діяльності учнів за рахунок впровадження в процес хореографії нової інформації;
- застосування цікавого танцювального матеріалу;
- здійснення постановочної роботи в співтворчості учнів та педагога [11, с. 74].

Заняття з учнями можна проводити у груповій та індивідуальній формі. Та за будь-якого варіанту основним залишається урок, мета якого – ознайомити, навчити, закріпити.

Тривалість уроку не повинна перевищувати 45 хвилин, інакше це призведе до фізичної перевтоми школярів, розсіювання їхньої уваги. Урок має включати різноманітний матеріал, який подобається учням, оскільки одноманітна та не цікава діяльність стомлює їх. Не слід також довго загострювати увагу дітей на одному рухові. З психологічної точки зору увага в них ще нестійка. Слід дотримуватися пауз між частинами уроку. Це дозволить переключити дитячу увагу.

О. Калугіна у своїй методичній розробці пропонує класифікацію уроків з хореографії. Вона поділяє урок хореографії на: повчальний, тренувальний, контрольний, урок розминка, показовий. Головне завдання повчального уроку, на думку О. Калугіної, полягає в засвоєнні окремих елементів та їх з'єднань. Характерно те, що паралельно у дітей розвиваються фізичні якості, виховується

музичність, набуваються навички виразного виконання танцювальних рухів. Повчальні заняття доречні на підготовчому періоді тренування. Для цього виду уроку властиво застосування вправ з їх багаторазовим повторенням та розчленування вправи або хореографічної зв'язки на окремі компоненти, також виконання підготовчих вправ, які відносяться до головного руху (генеральний рух заняття). Повчальний вид уроку слід застосовувати як на початковому етапі хореографічної підготовки, так і на поглиблено-спеціальному етапі під час вивчення нової композиції [6, с. 87].

Сутність тренувального уроку полягає у підготовці організму до майбутньої професіональної хореографічної діяльності. Під час таких занять зберігається спортивний рівень та майстерність. Даний вид уроку набуває рис тренувального заняття, його можна проводити за бажанням.

Велике значення займає такий вид заняття, як контрольний. На цьому уроці підводяться підсумки певних розділів хореографічної підготовки. Гарним прикладом може бути проведення відкритого заняття з класичного танцю, де учні показують свій рівень, здобуті навички та уміння. обов'язковим має бути оцінювання таких заходів, оскільки результати будуть говорити про наступну роботу учня, вдосконалення всіх якостей, які необхідні для хореографа. Контрольний урок може набувати таких рис, під час якого приймаються нормативи, провідні елементи хореографії (контрольне виконання танцю або його елементів). На таких заняттях можна визначити рівень усіх необхідних фізичних якостей юного танцівника: швидкість, спритність, гнучкість, витривалість, виворотність ніг, якість виконання стрибків тощо.

Під час занять з хореографії важливу роль відіграє розминка. Перед уроками педагоги-хореографи радять виконувати стабільний комплекс вправ. Головна мета розминки – розігріти організм, психологічно налаштуватися, зняти напругу (особливо для дітей, яким властиво збудження, або, навпаки не вистачає емоційного та мислинневого тону). Вправи мають бути індивідуально підібрані до кожної дитини, залежно від його рівня підготовки та розвинутості фізичних якостей.

Серед популярних форм роботи є показові заняття, в яких обов'язково беруть участь усі учні. Це може бути демонстрація вивчених танців, або генеральна репетиція перед концертом, екзаменом тощо. На цьому етапі немає сенсу робити кардинальні зауваження (мається на увазі концентруватися на недоліках якості виконання рухів, які залежать від сформованості фізичних якостей), оскільки сам формат вже представляє вигляд концерту-репетиції або шоу. Педагог після таких заходів повинен оголосити дітям побажання та професійні поради, оскільки емоційний стан дітей після вистав має надчутливий

характер. Занадто негативна критика може вплинути на мотиваційну сторону учня, гірше – взагалі відвернути його від хореографічної діяльності.

Головне завдання, яка стає перед педагогами-хореографами – це створити умови для вільного володіння знаннями, уміннями, навичками, можливість яке у здоровій атмосфері розвивати не тільки фізичні якості дітей, а й творчий потенціал. Найвищим професіоналізмом проведення занять з хореографії є майстерність поєднання традиційних уроків з елементами сучасних методичних розробок, в яких особливе велике значення займає наявність творчих завдань [12, с. 85].

Наступна умова, що сприяє формуванню фізичних якостей – це **ефективні форми роботи та вправи, які спрямовані на розвиток спритності, швидкості, гнучкості та сили.**

Уроки хореографії та ритміки включають різноманітні види діяльності (школярі слухають різножанрову музику, виконують рухи під музику, імпровізують тощо). Учні мають можливість втілювати свої дитячі фантазії в образ танцю, імітувати різних тварин, застосовуючи рухи, властиві тому чи іншому образу, створювати різні живі та неживі образи та характери в танці. Імпровізація надає дітям свободу в русі. Особливо під час імпровізації діти сприймають музику та намагаються відобразити музичні явища в авторській танцювальній композиції. У процесі цього творчого акту активізується почуття, мислення, розширюються музичний та танцювальний досвід. Музика керує емоціями та створює рухову активність. Головне завдання педагога-хореографа полягає в тому, щоб грамотно підібрати музичний матеріал (враховуючи дитячі вікові особливості та інтереси), що спрямує юних танцюристів у потрібне русло [8, с. 4–5].

Для хореографа-виконавця важливим є наявність технічних навичок. Однак виконавська професійна діяльність може тягнути за собою певні ризики з боку загального здоров'я. Тому роками методистами розроблялися спеціальні вправи, які дозволяють виконувати складні танцювальні рухи. Головним завданням таких вправ – це підготувати суглобо-м'язовий апарат до виконавської діяльності. Такі вправи розвивають виворотність, еластичність, м'якість суглобів та м'язів стопи. Для стрибків особливо важливі вправи, які зміцнюють ахіллесове сухожилля, впливають на розвиток та рухливість гомілковостопного, тазостегнового, колінного суглобів. Для технічного вдосконалення застосовуються вправи, які зміцнюють м'язи стегна. Особливого значення набувають вправи, які зорієнтовані на розвиток спритності, гнучкості спини, координації, легкості ніг тощо [5, с. 98].

Слід згадати ще важливу форму роботи, яка додає ефективності процесу формування фізичних якостей школярів – *самостійні заняття*. Цей вид поділяють як

на групові, так і на індивідуальні. Такі заняття, як ранкова гімнастика та виконання комплексів спеціальних вправ відносять до індивідуальних форм занять. Вони націлені на фізичний розвиток, навчально-тренувальні заняття для підвищення загальної фізичної підготовленості, розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості, ходьба від дому до місця навчання і назад, а також заняття спортивними іграми за місцем проживання [13, с. 30]; заняття плаванням, бігом, їзда на велосипеді під час літніх канікул; участь в різноманітних спортивних змаганнях та фізкультурно-масових заходах; виконання домашніх завдань з теоретичної підготовки, розвитку фізичних здібностей та вдосконаленню рухових дій [13, с. 31].

Сьогодні багато педагогів стурбовані пошуком нетрадиційних шляхів творчої взаємодії з дітьми. Вони намагаються організувати заняття, впроваджуючи різні форми. Особливої значущості набувають ті уроки, які включають процес творчості, головним завданням яких є формування у дітей як фізичних якостей, так і творчих здібностей. Ці заняття розвивають у дітей фантазію, уміння імпровізувати. Можна підкреслити, що створення своєї власної композиції або варіювання на тематику, яку задає вчитель, вимагає специфічних творчих умінь. Однак у практиці зустрічаються випадки, коли дитина уявляє хореографічну композицію, емоційно відчуває як можна її реалізувати, але професійної техніки та комплексу всіх необхідних для хореографа фізичних якостей не вистачає. Школярі у цей час розуміють важливість хореографічної техніки, розвинутих фізичних якостей для реалізації своїх творчих ідей.

Отже, формування фізичних якостей школярів у процесі хореографічної діяльності здійснюється ефективніше за умов педагогічного керування процесом; формування мотивації до хореографічної діяльності; формування вольових якостей у процесі хореографічного навчання; створення ситуацій, які активізують процес формування фізичних якостей; створення ефективних форм роботи та вправ, які спрямовані на розвиток спритності, швидкості, гнучкості та сили. Забезпечення означених умов сприятиме формуванню фізичних якостей школярів на заняттях хореографії та позитивно вплине на майбутню професійну діяльність хореографа.

Список використаних джерел

1. Барышникова Т. Азбука хореографии: методические указания на помощь ученикам и педагогам детских хореографических коллективов, балетных школ и студий. Санкт-Петербург: Люксию Респекс 1996. 253 с.
2. Боритко Н. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для вузов. Москва: Академия, 2008. 320 с.

3. Верхошанский Ю. Программирование и организация тренировочного процесса. Москва: Физкультура и спорт, 1985. 195 с.
4. Даштаянц С. А. Развитие волевых качеств у старших школьников в процессе выполнения общественных поручений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1975. 21 с.
5. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педвуза: монография. Магнитогорск, 1999. 116 с.
6. Калугина О. Г. Методика преподавания хореографических дисциплин: учебно-методическое пособие. Киров: КИПК и ПРО, 2010. 123 с.
7. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем. Словарь. Москва: Издательство РАГС, 2004. 282 с.
8. Котельников Г. П., Миронов С. П., Мирошниченко В. Ф. Травматология и ортопедия: учеб. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2009. 397 с.
9. Купчино Р. Фізичне виховання: навч. посібник для студентів. Мінськ: Тетра Системс, 2006. 246 с.
10. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 583 с.
11. Менхин Ю. В. Физическое воспитание: теория, методика, практика. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: СпортАкадемПресс, Физкультура и спорт, 2006. 312 с.
12. Москаленко Н. В. Інтегровані уроки в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку: метод. рекомендації. Дніпропетровськ, 2003. 66 с.
13. Опанасюк Ф. Г., Грибан Г. П. Основи розвитку фізичних якостей студентів: навч.-метод. посіб. Житомир: Видавництво «Державний агроекологічний університет», 2006. 332 с.
14. Ростовська Ю. Методика викладання хореографії у шкільних та позашкільних закладах. Ніжин: НДУ ім. Гоголя, 2016. 230 с.
15. Чайка А. В. Спортивні ігри в школі. Гімнастика. Харків: Ранок, 2009. 128 с.

ВИХОВАННЯ МУЗИЧНОГО СЛУХУ У ДІТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ЇХ МУЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Кратенко Л. В.

Стаття присвячена питанням розвитку музичного слуху в класі сольфеджіо. Автор розкриває особливості методики та визначає педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу.

Ключові слова: музичні здібності, музичний слух, музична пам'ять, музичне мислення, урок сольфеджіо, музичний диктант.

Предмет «сольфеджіо» є однією з обов'язкових дисциплін у навчальних планах закладів початкової мистецької освіти. Це багатопрофільна дисципліна, вивчення якої дозволяє вирішити кілька цілком самостійних, але взаємопов'язаних завдань:

- сформувати систему знань і навичок, необхідних для розуміння основних засобів музичної виразності;
- виробити елементарні музично-технічні навички, необхідні як у процесі проходження курсу, так і для подальшого музичного розвитку;
- закласти основи для подальшої музичної освіти.

Навчання на сучасному рівні передбачає роботу над розвитком усіх компонентів музикальності: музичного слуху (мелодичного, гармонічного, поліфонічного), почуття ритму, музичної пам'яті, уяви, естетичного смаку тощо.

Дослідженням музичного слуху займалося не одне покоління теоретиків і практиків. Проблема розглядалася у філософському, музикознавчому, психологічному, педагогічному аспектах. Прямо чи опосередковано її розглядали А. Агажанов, Б. Алексеєв, Д. Блюм, Н. Ветлугіна, О. Давидова, Й. Дубовський, М. Ладухін, О. Коваль, Т. Мюллер, Е. Назайкинський, С. Науменко, О. Островський, В. Остроменський, В. Петрушин, С. Садовенко, В. Серединська, Г. Тарасов, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, і сьогодні означена проблема потребує подальшого вивчення та узагальнення. Дана стаття є спробою частково розкрити систему організаційно-методичного забезпечення навчального процесу, який спрямований на розвиток активності музичного слуху та формування музичного мислення дітей.

Серед поставлених завдань було виокремлено дослідження рівня сформованості музичного слуху дітей молодшого шкільного віку, шляхом набуття вокальних навичок та здатності до чистого інтонування, розвитку здатності до звуковисотних і ладових уявлень, усвідомлення елементарних теоретичних понять, розвитку музичного мислення та виявлення оптимальних педагогічних умов, які були б необхідними та достатніми для ефективного перебігу процесу формування музичного слуху.

Їх розгляд варто, на нашу думку, було б почати із визначення самого поняття «музичний слух», який узагальнено можна представити як сукупність особливих людських здібностей, що значно відрізняються від біологічного слуху і розвиваються із набуттям навичок, знань і досвіду. Музичний слух є необхідним для того, щоб музику створювати, виконувати та активно сприймати. Слух (музичний) включає в себе витонченість сприйняття як окремих музичних елементів чи якостей музичних звуків (висоти, гучності, тембру), так і функціональних зв'язків між ними в музичному творі (ладове відчуття, почуття ритму, мелодичний, гармонічний та інші види слуху).

Окрім названих, розрізняються ще два інших різновиди музичного слуху – здатність слухового сприймання музики, що реально звучить (зовнішній музичний слух) та здатність внутрішнього відчуття та відтворення музики (внутрішній музичний слух, або внутрішнє слухове уявлення).

Існує тісний зв'язок між виробленням навичок співу та розвитком музичного слуху, відтак важливо залучати до співу всіх дітей. При цьому слід дотримуватися правильної і вільної співацької постави: пряме, вільне положення корпусу і голови, розпрямлені, ледь відігнуті назад плечі, легке прогинання хребта в поясниці, вільно опущені, або на колінах руки. Варто вчити й правильно брати дихання – безшумний вдих через ніс. Особливу увагу необхідно приділяти артикуляції.

Практичне застосування мали наступні вправи та завдання. Використовувались поспівки із словами, що легко запам'ятовувалися на уроці:

1. Всіх ми привітаєм, добрий день.

V V V VI V III V V III



Всіх ми при-ві - та - ем: "Доб-рий день!"

3. Їде півник на коні, куряву здіймає...

V V III III III VI V V V III VI V V



Ї- де півник на ко-ні, куря-ву здійма - є. Ти ку-ди, ти ку-ди, – курочка пи-та- є.

3. Продзвенів дзвінок – почнемо урок

V V VI VI V V V IV IV III



Продзвенів дзві - нок, почне-мо у - рок.

Застосування «абсолютної» чи «відносної» систем сольмізації – актуальне питання, що вирішується в процесі початкового музичного виховання. В сучасній музичній педагогіці все більшим визнанням користується компромісний шлях – поєднання методів відносної та абсолютної сольмізації на початковому етапі занять у класі сольфеджіо. Про нього згадується і в методичних посібниках та статтях П. Вейса, В. Коваліва, М. Котляревської-Крафт.

На першому етапі виховання ладового уявлення основне завдання – виховати почуття тональної стійкості, вміння зберегти тональність, освоїти діатоніку в різних висотних положеннях.

У розвитку інтонаційного слуху особливо велике значення має виховання музично-слухових уявлень, що є основою будь-якого інтонування. Якщо учень не уявляє собі, як буде звучати ряд звуків, що записані, то він не зможе і перевірити правильність звучання.

У вихованні музичного слуху важко оминати таку важливу сторону цього процесу, як розвиток гармонічного слуху, що проявляється найперше в здатності сприймати багатоголосся. Практика показує, що роботу над розвитком гармонічного слуху можна починати з раннього віку або на перших етапах навчання. Це період активного накопичення слухових вражень.

Важливою видом роботи з розвитку гармонічного слуху є багатоголосний спів. Перш за все – спів у хорі, гра в ансамблях, гармонізація мелодії (на початковому етапі – підбір басу) чи інші активні форми його розвитку.

Не менш важливою формою роботи в класі сольфеджіо, є аналіз на слух, під час якого усвідомлюються та визначаються різні елементи музичної мови та зв'язки між ними. Слуховий аналіз у цілому ставить мету виховувати здатність цілісного та диференційованого сприймання музики, розвиває музичну пам'ять, музичне мислення та внутрішній слух.

Важливим є початковий етап розвитку музичного слуху молодших школярів, який служить базою до наступного періоду, що буде пов'язаний з набуттям навичок запису диктантів. До підготовчих форм роботи можуть бути віднесені:

- переписування нотного тексту, щоб виробити нотний почерк, писати за правилами, при цьому слід використовувати лише той матеріал, з яким діти працюють, щоб вироблявся зв'язок між побаченим та почутим;
- підбір на музичному інструменті (фортепіано) знайомих мелодій та по можливості запис їх нотами;
- виконання письмових транспозицій вивчених напам'ять вправ, поспівок;
- запис ритмічних малюнків поспівок та вправ;
- спів мелодій поспівок знайомих та нових з показом мелодичного руху по ступенях ладу, використовуючи «сходинки»;
- диктанти-варіації: на дошці записується повністю мелодія та сольфеджується всім класом, потім педагог грає мелодію, змінюючи трохи ритм або

деякі інтонації, а учні повинні записати в новому варіанті самостійно;

– «диктант з помилками»: після того як учень проспівав поспівку чи вправу усно, педагог записує її на дошці з помилками, які пропонується учням знайти та виправити.

Варто зазначити, що розвиток музичного слуху в дітей – це не самоціль, а складова формування гармонійно розвинутої особистості. Вирішальним фактором розвитку є перш за все сформована потреба, котра визначається як осмислене та активне прагнення людини до певних умов життя та діяльності. Відтак формування потреб завжди має знаходитися в центрі уваги викладача. Важлива педагогічна умова музичного розвитку дітей – це виховання потреби у спілкуванні з музикою.

Навчання сольфеджіо молодших школярів повинно розглядатися з позиції нерозривності процесуальної та змістовної сторін навчання і виховання, які забезпечують єдність мотиваційного, пізнавального, дійового та творчого компонентів.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що розвиток музичного слуху у дітей молодшого шкільного віку – це складний і тривалий процес, що має кілька етапів і потребує відповідного сучасного методичного забезпечення.

Список використаних джерел

1. Афоніна О. С. Сольфеджіо 1–6 класи: навч. посібник. Київ: Мелосвіт, 2004–2010.
2. Павленко Т. Сольфеджіо на основі українських народних пісень. Київ: Музична Україна, 2003. 112 с.
3. Уманець В. Методи навчання сольфеджіо та нотної грамоти. *Народна творчість та етнографія*. 1989. № 2.
4. Хазан Д. Початковий етап роботи над інтервалами на уроках сольфеджіо в ДМШ. *Методика викладання музично-теоретичних та музично-історичних предметів*. Київ: Музична Україна, 1983. С. 35–42.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО АНСАМБЛЮ

Крошка В. В.

У статті розглядаються сучасні підходи до формування толерантності учнів на заняттях вокально-хорового ансамблю. Визначається сутність понять «підхід», «ціннісні орієнтації», «толерантність», «творчість». Звертається увага на важливість творчої діяльності як унікальної можливості для самореалізації особистості, що є необхідною умовою для формування толерантності.

Ключові слова: *підхід, толерантність, учні, вокально-хоровий ансамбль, ціннісні орієнтації.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний світовий розвиток дедалі більше підвищує інтерес суспільства до явища толерантності. Не можна не погодитися у цьому сенсі з науковцями, що наразі толерантність стає не тільки популярним терміном, філософським ідеалом, а умовою виживання не лише конкретної особистості в соціумі, але й людства в цілому. Толерантність в усі часи вважалася чеснотою. Однак теперішнє трактування даного поняття як терпимість до будь-якої байдужості, вміння людини жити та діяти спільно, не спричиняючи при цьому незручностей іншим, мати власні права та свободи, не порушувати права і свободи інших сформувалося не одразу.

Здатність дитини толерантно ставитися до оточуючого світу, бути впевненою у власних силах та поважати думку й працю іншої людини не може виникнути на пустому місці. Закладаючи фундамент базової культури та принципів поведінки в суспільстві, вокально-хоровий ансамбль як форма приймає участь у процесі становлення повноцінної особистості та в процесі її соціалізації. Обидва ці процеси безперервно пов'язані з ідеями діалогу та співпраці на основі збереження особистісного стержня та збагачення своїм соціальним досвідом інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова розробка проблеми у сфері толерантності найбільш активно почалася в середині ХХ століття. Толерантність як філософська, соціально-політична, психолого-педагогічна проблема стала популярним об'єктом дослідження фахівців різного профілю. У працях учених-філософів (М. Бахтін, В. Васильєв, Б. Гершунський, В. Лекторський, М. Мамардашвілі та ін.) розроблялася проблема співвідношення категорій «загальнолюдського» і «національного», вивчався процес «діалогу культур», з'ясовувалася світоглядна цінність толерантності.

У педагогічній науці толерантність досліджують крізь призму полікультурної освіти (І. Бех, О. Грива, О. Сухомлинська); культури міжнаціонального спілкування (Т. Атрощенко, О. Губенко, І. Палько); педагогіки миру (О. Безкоровайна, М. Кабатченко, О. Копіца) та ін.

Провідну роль мистецтва у формуванні толерантності людини відзначають у своїх працях О. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, Л. Кашалова, С. Якобсон та ін.; взаєморозуміння в процесі сприйняття музики та її виконання – С. Бекіна, Н. Ветлугіна, О. Зіміна, О. Радинова, Є. Соковніна та ін.

Мета статті – висвітлити ключові сучасні підходи до формування толерантності учнів на заняттях вокально-хорового ансамблю.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення і визначення основних підходів є важливим завданням у дослідженні будь-якого рівня, оскільки наука, в тому числі й педагогічна, залежно від різноманіття підходів здатна робити певні висновки. Визначитися в різноманітті підходів, методичних орієнтацій означає зорієнтуватися в алгоритмі окреслення та формування толерантності, знайти методологічні підстави, що дозволяють пояснити логіку, вибрати «методологічну платформу», в межах якої буде виконана дана робота. З цією метою обґрунтуємо підходи до розгляду і формування толерантності, на які будемо орієнтуватися під час проведення дослідження.

Поняття «*підхід*» характеризує сучасний стиль мислення, є історично сформованою системою панівних на даному етапі розвитку науки логічних прийомів, нормативів та принципів вирішення науково-теоретичних проблем. Особливостями використання даного поняття є те, що підхід до пізнання в науці – це логіко-гносеологічна та методологічна освіта, гранично строго виражає тільки спрямованість наукового дослідження, принципово позбавлене будь-якого обмеження і навіть чіткої фіксації тих засобів, якими ведеться дослідження [3, с. 53]. У педагогіці підхід – це світоглядна категорія, в якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості. Глобальна система організації й самоорганізації освітнього процесу, що включає всі його компоненти [1, с. 75].

Виходячи з цього, сучасними підходами до формування толерантності учнів на заняттях вокально-хорового ансамблю можуть виступати: *аксіологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний*, які визначають поняття «толерантність» як світоглядну цінність і як невід'ємний компонент загальної культури особистості.

Толерантність як світоглядна цінність відіграє наразі дуже важливу роль в індивідуальній, груповій та суспільній свідомості. Повноцінна, зріла толерантність – це цінність та життєва позиція, реалізація якої в кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб'єкта толерантного пошуку цього сенсу

і відповідального рішення. Ціннісна орієнтація – спрямована сила. Цінності орієнтують людину, виступають її регулятивом у житті, ведуть її, тому ми спираємося на *аксіологічний* або *ціннісний підхід* (Л. Баженов, М. Бахтін, В. Швирьов та ін.).

Поняття «*ціннісні орієнтації*» в педагогіці та психології розглядається як установка, що проявляється у свідомості людини, носія цих цінностей, установка на керівництво ними в практичній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виокремлюється низка цінностей, які необхідні для всебічного розвитку і вдосконалення особистості вихованця, відштовхуючись при цьому від основних, історично сформованих груп цінностей: *матеріальні цінності* (все те, чим володіє навколишнє середовище, сім'я, суспільство в цілому); *моральні цінності* (духовна спадщина, що стверджує на землі піднесені ідеали добра і справедливості); *науково-пізнавальні цінності* (все те, що пов'язано з пізнанням істини, формуванням правильних оцінних уявлень про навколишній світ, іншу людину, самого себе); *художньо-естетичні цінності* (група цінностей відомих людству з найдавніших часів, пов'язаних не тільки з образним сприйняттям навколишнього, але й розвитком у індивіда на основі катарсису потреби жити за законами краси); *цінності фізичної культури та гігієни* (все те, що передбачає фізичну досконалість людини та її здоров'я, вміння підтримувати й зберігати в здоровому тілі здоровий дух) [3; 4; 7; 8].

Нам імпонують думки вчених (С. Анісімов, А. Коршунов, В. Тугаринов, А. Ухтомський та ін.) про те, що ціннісні орієнтації виступають як якість особистості, а розвиток ціннісних орієнтацій забезпечує формування цілісної особистості, її принциповості, активності, цілеспрямованості.

На думку Ю. Шайгородського, ціннісний підхід виступає в педагогіці та психології й як керівна вказівка з вивчення та організації процесу. Це означає, що розгляд усіх педагогічних процесів і явищ має проводитися з позиції їх цінності, позитивної значущості, задоволення потреб особистості й соціуму. У процесуальному плані цей принцип пов'язують із: субординацією цінностей; визначенням функцій; формуванням мотивів та установок на ставлення до цінностей; узгодженням особистих та суспільних інтересів; орієнтацією особистості на загальнолюдські цінності [9].

Якщо говорити про толерантність як про цінність у системі людських стосунків, то вона, на наш погляд, може стояти на одному щаблі з такими поняттями, як: справедливість, мораль, принцип, моральність. Значущість цієї цінності залежить від наявності запиту на неї від цілої низки обставин і умов. З позиції ціннісного підходу, головні питання полягають не в тому, «чому я проявляю толерантність?», а «в ім'я чого, заради чого я дію толерантно, які цінності я відстоюю й який для мене в цьому сенс?» [3].

Отже, повноцінною, зрілою толерантність буде тоді, коли вона неодмінно усвідомлена, осмислена і відповідальна. Така толерантність не зводиться до автоматизму, до простих стереотипних дій. Це цінність і життєва позиція, реалізація якої в кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб'єкта толерантності пошуку цього сенсу й відповідального рішення.

Особистісно орієнтований підхід (Г. Балл, Д. Белухін, Б. Богоявленська, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, С. Горбенко, Р. Грановська, В. Серіков, О. Пехота, Т. Раструба, Є. Шиянов, І. Якиманська, С. Яценко та ін.) ставить в центр системи виховання особистості, розвиток її індивідуальних здібностей; включає в себе усвідомлення людиною себе як особистості, її самоцінність, самоствердження.

Головна мета даного підходу – допомогти особистості самовизначитися і самореалізуватися. З точки зору особистісно орієнтованого підходу толерантність не є механічним результатом дії якихось факторів (внутрішніх або зовнішніх) як таких; істинна толерантність – це прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, його власної позиції й активності з побудови певних відносин; її психологічною основою й ключовим виміром є особистісний вимір толерантності – індивідуальні смисли, особистісні установки [6].

Зауважимо, що особистісно орієнтований підхід в педагогіці – це орієнтація дітей перш за все на навчально-пізнавальну діяльність, пізнавальні та інші цінності. Підкреслимо, що особистісно орієнтований підхід включає в себе: усвідомлення учнем себе як особистості, її самоцінності; самоствердження, прагнення отримати визнання товаришів та дорослих; формування статусу, виходячи з самооцінки; розкриття внутрішнього потенціалу; рефлексію, самоаналіз, самооцінку, самокорекцію; самореалізація.

Аналіз наукової літератури (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Горбенко, С. Подмазін, Т. Раструба та ін.) з точки зору особистісно орієнтованого підходу дозволив нам звернути увагу на багатоаспектність і неоднорідність психолого-педагогічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо з достатньою повнотою описати толерантність з опорою тільки на одне поняття, тільки в одному вимірі. Тому має сенс виділення не всіх, а лише основних, найбільш важливих психологічних вимірів міжособистісної толерантності, які можна розглядати як пріоритетні напрямки її дослідження і розвитку.

На основі їх досліджень ми можемо виокремити шість системних компонентів: *когнітивний, емоційний, поведінковий, особистісний, діалогічний, вербальний*.

У *когнітивному компоненті толерантності* центральним моментом є визнання складності, багатовимірності й різноманіття світу та індивідуальних

суджень про людину, а тому – неможливо звести все різноманіття точок зору до «загальної істини» при неминучій множинності індивідуальних картин світу.

Емоційна складова толерантності має особливе значення завдяки тому, що в цьому вимірі комунікативної ситуації співрозмовники мають можливість знайти якусь спільність, відновити розрив людських зв'язків, який багато в чому і робить людей роз'єднаними й нетерпимо налаштованими один до одного. Зауважимо, що емпатія дозволяє компенсувати (або хоча б пом'якшити) можливі розбіжності між співрозмовниками в когнітивній або поведінковій площині, перешкоджаючи їм переростати в міжособистісне протистояння і нетерпимість.

До *поведінкової толерантності* відноситься велика кількість конкретних умінь і здібностей, серед яких можна виділити: здатність до толерантного висловлювання і відстоювання власної позиції як точки зору (я-висловлювання); готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їх точки зору, має право на існування, незалежно від суті розбіжностей з їх власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовитися (погоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); толерантна поведінка в напружених ситуаціях (при відмінностях в точках зору, зіткненні думок і оцінок тощо).

Основний зміст *особистісного виміру* толерантності включає в себе перш за все відповідну ціннісно-сміслову систему, в якій центральне місце займають цінності поваги людини як такої, цінності прав і свобод людини та рівноправності людей по відношенню до базових питань, до вибору світогляду й життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя і визнання такого за кожною людиною та інші цінності демократичного громадянського суспільства [2; 5; 6]. Особистісне начало стосовно всіх інших компонентів можна розглядати і як «системоутворюючий» фактор, який інтегрує та регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складових толерантності.

Ми переконані, що з усіх форм і видів толерантності найбільш значущою є *міжособистісна толерантність* – особливий спосіб побудови стосунків. Сутність міжособистісної толерантності полягає в готовності людини вийти за межі обмеженого кола «своїх» назустріч різноманіттю «рівнозначних» людських світів. У цьому вимірі головна «внутрішньо-особистісна умова» толерантності – це розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми та готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими особами, до вступу з ними в ненасильницькі форми взаємодії, тобто – готовність і здатність до діалогу.

Вербальний компонент толерантності є найбільш простий та поверховий вимір толерантності, який може свідчити про знайомство людини з ідеями толерантності та здатності більш-менш виразно розповісти про це. Водночас це ще нічого не говорить про реальне її ставлення до цього.

Таким чином, основними вимірами міжособистісної толерантності виступають: когнітивний, емоційний, поведінковий, особистісний, діалогічний та вербальний компоненти. Але слід пам'ятати, що подане структурування є досить умовним, бо між компонентами існують складні взаємозв'язки та взаємовпливи.

Для нашої роботи важлива також теорія *діяльнісного підходу* (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), оскільки діяльність – специфічна форма активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої становить її доцільну зміну і перетворення. Зрозуміло, що поза діяльністю неможливо вирішити жодної педагогічної задачі.

За цих обставин діяльність у розвитку особистості виконує важливі функції, в тому числі розвиваючу, інтегративну, комунікативну. Вона є також основою, засобом і умовою розвитку особистості. Особливість людської діяльності полягає в тому, що вона породжена потребами, керується усвідомленою метою. Звідси мета як компонент мотиваційної сфери – це регулятор активності людини. Мета, виступаючи як її мисленнєвий результат, виконує системоутворюючу функцію, бо від неї залежить зміст, форми і методи роботи з виховання якостей толерантної особистості. Структура діяльності вміщує: мету, мотиви, дії, психічні акти, виражені в результатах діяльності.

Реалізуючи себе в діяльності, індивід виступає стосовно речей як суб'єкт, а стосовно людини – як особистість. Відповідно осмислення цілей діяльності – важливий момент у становленні особистості. Діяльність людини є процесом, тому в ній можна виділити кілька процесуальних етапів: постановка мети діяльності, її мотивації; планування діяльності учасників процесу; перевірка результатів діяльності, виправлення виявлених помилок; зіставлення отриманих результатів з метою діяльності, оцінювання їх результатів.

Стосовно нашого дослідження діяльність виступає як рушійна сила процесу формування толерантності.

Принагідно зазначити, що існує кілька видів діяльності. Однак найбільш значущою для нашого дослідження буде навчально-пізнавальна, інші ж види будуть лише збагачувати та підсилювати формування особистості.

Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливе лише в суспільно значущій діяльності. Тут буде важливим і той момент, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалося не тільки ззовні (суспільством), а й внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей в даній діяльності набуває характеру самореалізації [1; 4]. Отже, оволодіння ситуацією самореалізації особистості, про яку ми говорили вище, можливе тільки в процесі діяльності.

На думку ряду вчених (О. Рудницька, О. Отич, В. Михайличенко, Л. Масол, О. Щолокова, К. Юнг, З. Фрейд та ін.), вищою формою активності і самостійної діяльності людини й суспільства є творчість. Вона передбачає оригінальну та продуктивну діяльність, здатність до вирішення проблемних ситуацій, продуктивна уява в поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату. Межі творчості охоплюють дії від нестандартного вирішення простого завдання до повної реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі [8].

Творчість – це історично-еволюційна форма активності людини, виражається в різних видах діяльності й призводить до розвитку особистості. Творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює декілька видів діяльності та самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей. В основі творчості лежить принцип діяльності, зокрема – практичного перетворення людиною навколишнього світу, який значною мірою обумовлює і формування самої людини [7, с. 67].

Ми переконані, що в процесі занять творчою діяльністю особистості надаються унікальні можливості для самореалізації, що є необхідною умовою для отримання позитивного результату з формування в учнів якостей властивих толерантній особистості.

Учені розглядають проблему творчості і творчої діяльності у двох аспектах: як психологічний процес створення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включення в цей процес (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Я. Пономарьов та ін.). Велике значення у творчій діяльності мають і індивідуальні здібності людини й її особистість у цілому. Інакше кажучи, розвиток особистості і виховання в особі будь-яких якостей більш активно відбувається на основі включення її в процес творчої діяльності.

За цих обставин діяльнісна теорія вчення (Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн та ін.) лежить в основі педагогічного процесу формування толерантності учнів у художньому колективі, приміром вокально-хоровому ансамблі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, аксіологічний, особистісно орієнтований і діяльнісний підходи до формування толерантності учнів: припускають урахування того, що толерантність є цінною моральною якістю розвиненої особистості; толерантність як якість особистості і феномен суспільного буття відноситься до низки вищих, базових цінностей культури та за своєю вагомістю входить до складу «смыслових одиниць життя»; надають можливість кожній дитині самореалізуватися та саморозкритися; розглядають діяльність як оптимальний та інтенсивний спосіб формування якостей толерантності особистості.

Отже, можемо стверджувати, що у процесі занять творчою діяльністю (приміром участь у вокально-хоровому ансамблі) особистості надаються унікальні можливості для самореалізації, що є необхідною умовою для отримання позитивного результату з формування в учнів якостей, властивих толерантній особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 407 с.
3. Подлиняев О. Л. Современные подходы и концепции воспитания. Иркутск: ИГПУ, 2000. 128 с.
4. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні і соціально-педагогічні основи: монографія. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. 256 с.
5. Раструба Т. В. Запровадження особистісно орієнтованого підходу в музичній освіті України. *Наукові записки: педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 157. С. 194–197.
6. Раструба Т. В. Особистісно орієнтований підхід як ключовий принцип організації мистецької освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України: вимоги сьогодення. *Молодий вчений*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. № 1 (53) січень. С. 825–828.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Київ: Освіта, 2002. 270 с.
8. Русинка І. І. Психологія: навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ: Знання, 2011. 407 с.
9. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. № 1 (39). С. 94–106.

МЕТОД ПРОЄКТУ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ МИСТЕЦЬКИХ ШКІЛ

Лях А. Ю.

Стаття присвячена питанням використання методу проєкту в освітньому процесі. Даний метод розглядається автором як ефективний засіб активізації пізнавальних інтересів, сприяє розкриттю індивідуальності учня, досягненню результатів у творчій діяльності.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, проєктна діяльність, метод проєкту, мистецький проєкт.*

Сьогодні суспільство зіштовхується з проблемою світового масштабу – внаслідок швидкого прогресу, розвитку сучасних технологій, коли комп'ютери, планшети та мобільні телефони заповнили весь простір нашого життя, діти перестають читати, спілкуватися, часто не вміють розповідати, висловлювати власні думки, визначати основну ідею чи фантазувати на задану тему. Тому, актуальним питанням для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів є завдання знайти способи зацікавлення учнів отримувати знання і розвивати власні творчі здібності у різних сферах науки і мистецтва, які, у свою чергу, є невід'ємними складовими людської діяльності та формування духовної культури.

Навчальні програми, розроблені Державним науково-методичним центром змісту культурно-мистецької освіти, передбачають, що навчально-пізнавальний процес рекомендується базувати на компетентнісно-орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій. Педагогічні інновації передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування індивідуальної особистості учня, що спонукає до пошуку сучасних концепцій, програм, нових форм та методів. Практика показує, що одним з найдоцільніших є *метод проєкту*, який передбачає реалізацію індивідуального підходу до учнів мистецьких шкіл і сприяє більш ефективному досягненню результатів у їх творчій діяльності. Методом містить певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій учня з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів і що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Метою навчального проєктування є створення педагогом таких умов освітнього процесу, за яких його результатом стане індивідуальний досвід проєктної діяльності учня.

У численних працях видатних музикантів, педагогів, психологів, серед яких слід згадати імена Н. О. Ветлугіної [1], Д. Б. Кабалевського [5], О. Г. Костюка [8], В. А. Петровського [3], О. П. Радиної [13], висловлюється думка про необхідність

залучення дитини до світу музичної культури. Музика виступає як своєрідний феномен, здатний синтезувати емоційну чутливість і мислення, абстрактне і конкретне, логіку та інтуїцію, творчу уяву та активність. Своєю співучістю, мелодійністю, багатством гармоній музичні твори позитивно впливають на психіку, естетичні смаки, відволікають від буденних проблем та негативних звичок, формують особистісний потенціал дитини, розвивають її моральну свідомість та емоційно-чуттєву сферу.

Музично-естетичне виховання учнів у мистецьких школах відбувається через залучення їх до процесу власного художнього творення, соціально-значущого, по суті, і спрямованого на пізнання та освоєння навколишнього світу, самостійне відкриття чогось нового, раніше невідомого їм у світі музики, робити щось по-своєму, оригінально. Саме метод творчого проєкту став одним із засобів зацікавлення предметами музично-теоретичних дисциплін у мистецьких школах.

Слово «проєкт» (з латин.) означає «викинутий уперед», «той, що висувається». Метод проєктів (від грецької – шлях дослідження) – це система навчання, у процесі якої учні здобувають знання шляхом планування і виконання практичних завдань (проєктів). Для успішної реалізації здійснюється практична діяльність, що припускає досягнення поставленої мети.

Ідея включення методу проєкту в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Дж. Дьюї понад століття тому. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав А. С. Макаренко [6], який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про необхідність проєктування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз підкреслював В. О. Сухомлинський [14], багатогранну педагогічну спадщину якого пронизує ідея проєктування людини. Різним аспектам проєктної діяльності учнів у загальноосвітніх навчальних закладах присвячені праці сучасних вітчизняних вчених: С. У. Гончаренка [2], І. Г. Єрмакова [3], С. О. Сисоєвої [12], О. В. Онопрієнко [11] та ін.

Метод проєкту в наш час вважається технологією XXI століття, оскільки він дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: навчальну, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, громадянську, соціальну; дає можливість залучати їх до науково-дослідницької та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності.

Проєкти поділяють за наступними типологічними ознаками:

- за видом діяльності, що домінує у проєкті: дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практично-орієнтована) та ін.;
- за предметно-змістовим напрямом: монопроєкт (у межах однієї галузі знань); міжпредметний або надпредметний;

- за характером взаємозв'язків (поміж учнів одного класу, школи, району, міста, регіону, країни, різних країн світу);
- за кількістю учасників.

Організація проєктної роботи передбачає використання системи наукових методів дослідження та певну послідовність дій:

1. Визначення тематики, об'єкта, предмета, завдань дослідження.
2. Розробка плану діяльності для досягнення поставленої мети.
3. Відбір методів дослідження.
4. Аналіз джерел інформації (використання підручника, книги, сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема, комп'ютерних, телекомунікаційних).
5. Систематизація матеріалу, написання проєктної роботи.
6. Оформлення та презентація результатів.
7. Підведення підсумків та оцінювання.

Під час роботи над проєктом педагог-наставник направляє учня до пошуку цікавої теми та інформаційних джерел, координує весь процес роботи над проєктом, підтримує і заохочує юного дослідника до безперервного руху вперед від початку до моменту отримання результату, при цьому, утримуючи позицію спостерігача, а не виконавця. Педагог повинен знати інтереси, можливості, здібності учня, бути достатньо компетентним, комунікабельним, толерантним.

Адаптація методу проєкту у мистецьких школах показала, що найбільш доцільними серед існуючих різновидів є науково-дослідницький та художньо-творчий проєкти.

Науково-дослідницький проєкт – творча робота, виконана за допомогою коректної з наукового погляду методики, що має отриманий за допомогою цієї методики власний експериментальний матеріал, на підставі якого виконується аналіз і висновки про характер досліджуваного явища, потребує добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів, зокрема експериментальних методів обробки результатів. Він повністю підпорядкований логіці дослідження і має відповідну структуру. Особливістю таких робіт є необумовленість результату, що можуть дати дослідження. Зміст таких мистецьких проєктів несе завдання вивчати, досліджувати, популяризувати світове та вітчизняне академічне мистецтво, сучасну молодіжну культуру, творчість композиторів, виконавців, музичних колективів, творчі досягнення і здобутки музичного мистецтва у галузі музичної регіоналістики тощо.

Художньо-творчий проєкт – творча робота, що має більш вільну тематику і структуру, спрямована на спостереження та якісний опис будь-якого явища, предмета, події, або опис власного трактування поставленої проблеми на основі зіставлення інформаційних даних кількох літературних джерел. Такі проєкти носять

скоріше ілюстративний характер, припускають самостійне трактування особливостей результату залежно від зміни вихідних умов.

Мистецький проєкт має відповідати низці критеріїв, зокрема:

- креативний вибір теми, глибина й цілісність її розкриття;
- цікавий підбір матеріалу, оригінальність образно-художнього мислення;
- логіка структури композиції, грамотність викладу та культура оформлення презентації роботи;
- власні музичні ілюстрації (гра на інструменті, спів соло або в ансамблі);
- застосування аудіо-, відео- та слайд-матеріалів;
- наявність міжпредметних зв'язків (використання інших видів мистецтва – поезії, хореографії, образотворчого мистецтва тощо);
- особисте представлення («наживо») юним автором своєї творчої роботи;
- сценічна культура, виконавська майстерність (виразність мови, образність та емоційність власного виконання); впевнене володіння матеріалом.

Працюючи з учнем над творчим проєктом, від моменту задуму до його втілення, з'являється можливість застосовувати нестандартні прийоми навчання, зокрема: здійснити уявну мандрівку, намалювати в уяві образи чи явища, нав'язати музикою та розповіддю педагога, скласти вірш, імпровізувати на фортепіано та створювати музику, запроваджувати інформаційні технології з метою пошуку інформації або створення презентацій, комп'ютерних малюнків, графіки і т. ін. Усе це забезпечує вирішення завдань всебічного розвитку природних, творчих здібностей учнів, а саме: фантазії і художньої уяви, асоціативного сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів, розуміння поняття ритму в природі і мистецтві, відчуття простору, форми, контрасту, динаміки і т. ін. Важливо, щоб обраний матеріал запам'ятався учневі і викликав будь-яку емоційну реакцію, сприяв його розкріпаченню, подолав інертність і байдужість як до предмету, так і навчання в цілому.

У творчому процесі учень здобуває знання та практичні навички: здійснювати пошуково-дослідну роботу (працювати із науковими виданнями, підручниками); пізнавати історію українського стародавнього фольклору і досягнення сучасної української та світової музичної культури; вивчати біографії композиторів, творчих колективів, виконавців; дізнаватися про особливості виникнення музичних інструментів; слухати музику, визначати образну сферу музичного твору; аналізувати музичні форми, елементи музичної мови, володіти музичною термінологією; працювати з нотним матеріалом; формулювати концепцію музичного циклу (вокального чи інструментального); вдосконалювати виконавські навички (гри на інструменті, вокалу, музичного супроводу).

Упродовж шести років викладацької роботи (з 2014 по 2021 рр.) обидва різновиди мистецьких проєктів були впроваджені на практиці з учнями різного

шкільного віку (від 7 до 16 років) музичних шкіл № 3 та № 1 ім. Г. Г. Нейгауза міста Кропивницького. У проєктах брали участь ті учні, хто висловив власне бажання, проявив ініціативу, старанність, активність, зацікавленість. Учням пропонувалось самостійно створювати міні-проєкти у формі есе, презентацій, театральних сценок, повідомлень з наступною демонстрацією на уроці, шкільному або шефському концерті, перед однолітками чи батьками, старшокласників – перед молодшими учнями, або, навпаки. Чимало більш складних та об'ємних за кількістю матеріалу індивідуальних мистецьких проєктів було створено учнями для участі у конкурсах та фестивалях Міжнародного та Всеукраїнського рівнів. Найбільш вдалі роботи за рекомендацією журі були опубліковані [9, 10].

На основі результатів активної апробації методу творчого проєкту можна зробити висновок, що подібна форма роботи послуговує засобом ефективного та якісного навчання учнів мистецьких шкіл. Під час опанування даного методу учні від молодшого шкільного віку набувають багатьох вмінь та навичок. Проєктна діяльність сприяє розкриттю індивідуальності учня, заохочує його вивчати не тільки програмні твори, але й знайомитися із творчістю сучасних або мало відомих композиторів. У процесі роботи проявляється креативність учня, вміння логічно мислити, працювати над підбором матеріалу, цікаво і творчо його оформити. Участь творчих проєктів у фестивалях та конкурсах сприяє особистісному самоутвердженню, спонукає до продовження роботи у даній царині.

Проєктна діяльність у мистецьких школах стає першим ступенем вищої, наближеної до наукової діяльності, роботи, що дозволяє учням отримувати ранню спеціалізацію, адаптувати наукові знання до вивчення практики композиторської, виконавської, музикознавчої та музично-педагогічної діяльності, здійснювати музикознавчий аналіз нових напрямів і жанрів музичного мистецтва юними представниками музичної еліти нашої країни.

Список використаних джерел

1. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ: Музична Україна, 1978. 253 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Єрмаков І. Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності у системі соціальної та життєвої практики учнів. *Постметодика*. 2016. № 2. С. 24–34.
4. Зазуліна Л. В. Педагогічні проєкти: науково-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2006. 40 с.
5. Кабалевский Д. Б. Музыка и музыкальное воспитание. Москва: Знание, 1984. 64 с.

6. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии. Педагогические сочинения: в 8 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 1. 377 с.
7. Метод проектів: особливості застосування в початковій школі: посіб. для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Київ: Київський міський педагогічний університет ім. Б. Д. Грінченка, 2009.
8. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст. / сост. А. Г. Костюк. Київ: Музична Україна, 1986. 124 с.
9. Наукові розвідки юних дослідників / упоряд., гол. ред. М. В. Долгіх. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. С. 43–48, 52–57.
10. Наукові розвідки юних дослідників / упоряд., гол. ред. М. В. Долгіх. Кропивницький: видавець Лисенко В. Ф., 2020. с. 23–27, 28–31, 37–41
11. Онопрієнко О., Кондратюк О. Метод проектів у початковій школі. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
12. 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. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.
13. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для среднего профессионального образования / под общей редакцией О. П. Радыновой. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 293 с.
14. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. *Избранные педагогические сочинения*: в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 383 с.
15. Тягло О. В., Цимбал П. В. Проектні технології: особливості провадження у початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. Харків: Вид. група «Основа», 2008. № 19–21.

МЕТОДИ РОБОТИ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ УЧНЯ-БАЯНІСТА

Немна А. П.

У статті висвітлюється питання використання доцільних методів роботи над музичними творами у процесі навчання учня-баяніста. Серед тих, що активно використовуються автором у практичній діяльності та виявили свою ефективність називаються та аналізуються пояснювально-ілюстративний метод, метод педагогічного виконавського показу, репродуктивний, частково-пошуковий та творчий методи.

Ключові слова: методи, виконавські навички, етапи навчання, учень-баяніст, музичний твір.

Залучення дитини до світу музики є дуже важливим завданням викладача мистецької школи. Він спрямовує свої зусилля, щоб зацікавити грою на музичному інструменті, постійно працювати над розвитком музичних здібностей з учнями різного рівня обдарованості, вкладаючись в жорстку норму часу занять. Учителю музики має володіти не тільки ґрунтовними знаннями, а й уміти знаходити підхід до кожного вихованця. Викладач-музикант повинен застосовувати такі методи і прийоми, щоб процес розучування музичних творів був цікавим дитині.

В загальній педагогіці, як і в музичній, методи навчання є способами взаємопов'язаної діяльності педагога та учня, що спрямовані на вирішення завдань навчання, виховання та розвитку. Загальнопедагогічні принципи доступності, поступовості та наочності особливо близькі навчальній практиці музичних навчальних закладів.

Найбільш поширеним у нашій практиці, можна вважати *пояснювально-ілюстративний метод*. Він дозволяє в стислі терміни передати велику за обсягом інформацію, поставити завдання та вказати шляхи їх вирішення. Він містить словесну, наочну, практичну частини.

Словесні пояснення – необхідний дидактичний прийом навчання, пов'язаний з можливістю емоційного впливу на учня. Часто викладачі недооцінюють важливість продуманого дозування словесних зауважень. Сказане повинно бути ясным, конкретним, чітким, а кожне музичне завдання має бути втілене в звуці та пов'язане з роботою над художнім образом.

Побічні зауваження мають бути лаконічними та не констатувати помилку, а попереджати про наближення нюансів, кульмінацій. Це можуть бути: диригентський жест, підстукування, підспівування. Для виправлення помилок краще висловлювати зауваження після цілісного прослуховування.

Значно підсилює інтерес до навчання *метод педагогічного виконавського показу*. Для якісного показу викладач сам повинен мати достатній рівень виконавської

майстерності. Без систематичної «домашньої» роботи з інструментом викладач буде обмежуватися лише висловленими зауваженнями і рекомендаціями, що призводить до втрати учнем зацікавленості у виконавській діяльності. Особливо велику роль педагогічний показ відіграє в період оволодіння новими виконавськими прийомами. Вчасний показ набагато ефективніший за детальний словесний аналіз проблеми.

Репродуктивний метод інколи називають тренувальним. Суть його полягає в багаторазовому повторенні окремих прийомів чи епізодів з метою розвитку автоматизму дій. Повторюючи окремі прийоми, учень не повинен залишати поза увагою образну тональність твору. У поєднанні з іншими, репродуктивні методи забезпечують прискорене засвоєння інформації та практичних навичок гри.

Частково-пошуковий – це метод, при якому поставлене викладачем завдання частково вирішується учнем і є імпульсом для розвитку його самостійності. Учням, які мають відповідний рівень підготовки, можна давати завдання, пов'язані з визначенням аплікатури, зміною напрямків руху міха, гармонічним аналізом. Одне з поширених завдань – визначення характеру музичного твору. Великий простір для частково-пошукового метода – аналіз партії акомпанементу у різножанрових творах.

Найвищим рівнем самостійної роботи учня-баяніста є *творчий метод*. Суть його полягає в тому, що вихованцеві пропонується самому вирішувати технологічні та художні завдання.

Саме в період самостійної роботи зазвичай втрачається інтерес учня до п'єси. Новий твір учень хоче зразу ж зіграти в заданому темпі і належному характері, а насправді стикається з довготривалою та одноманітною роботою. В результаті – послаблення інтересу до п'єси і до музичних занять взагалі. Виходом з такої ситуації може стати наповнення процесу роботи цікавим, доступним завданням. Це може бути метод, запропонований Леопольдом Ауером: спочатку пояснити завдання, не пояснивши шляхів його розв'язання (наприклад, зіграти дану мелодію як пісню, чи танець). Якщо не вдається – пояснити шляхи вирішення (виконати штрих легато у пісні, зробити більш яскраві акценти у танці).

Запропоновані методи є лише основою, на якій ґрунтується багатий і різноманітний арсенал прийомів та форм навчання баяніста. Різні методи не ізольовані один від одного, між ними існує органічний взаємозв'язок та взаємопроникнення.

Початок знайомства дитини з музикою та музичним інструментом – найважливіший етап розвитку та формування виконавських навичок. Основні зусилля викладач спрямовує на те, щоб викликати та втримати інтерес до музикування та допомогти юному музиканту усвідомити першочерговість звукотворення, а не формування ігрових рухів. Однак в силу різних обставин у педагогічній практиці уживаються як сучасні прогресивні тенденції, так і застарілі, але стійкі традиції.

Дотепер проглядаються установки якомога швидше навчити бажаючих грати, не важливо як, підтримуючи імідж побутової популярності інструмента. Фіксуючи основну увагу на постановочних моментах, «механічних» рухах та нотних знаках, викладачі обмежуються «зорово-аплікатурним» засвоєнням нотного тексту. Один із методів вирішення цієї проблеми – починати навчання з так званого «донотного» періоду. Головною метою цього етапу навчання є формування навичок слухорухового зв'язку у грі юного баяніста. Застосування таких прийомів, як підбір на слух, транспонування значно полегшує формування ігрових навичок та слухових уявлень. Бажано, щоб перші поспівки були знайомі дитині та мали поступеневий рух, чіткий ритм, короткі повторювані фрази.

Відповідно до цього підбирається і репертуар, що складається в основному з народної і дитячої музики. Проспівану і підібрану на слух мелодію учень ще має охарактеризувати. Регулярне висловлювання щодо характеру музики, оцінювання власного виконання, сприятиме активізації роботи слуху, розвитку вміння концентрувати увагу.

Для музиканта-початківця одне з найважливіших завдань – навчитись чути і виразно інтонувати музику. Тому такими важливими постають у початковий період навчання прийоми, що дозволяють поєднувати мовленеву і музичну мови. Багато відомих музикантів-педагогів для виразного інтонування мелодії пропонують придумувати підтекстовки та співати зі словами під час гри. Завдяки вокальному диханню, цезурам, природньо звучить пояснення про будову музичної мови: мотиви, фрази, речення. Для баяніста відчуття фразувальних моментів тісно пов'язане ще із грамотною зміною напрямів руху міха.

В процесі розучування музичного твору важливе значення має грамотне відтворення ритмічного малюнка. Першочергове завдання викладача навчити розрізняти сильні, наголошені та слабкі, ненаголошені долі. Перші поспівки слід прохлопати, виділяючи наголоси, які співпадають з наголосами в тексті, а потім виконати на інструменті, виділяючи наголоси сильнішим натиском кнопки. Усвідомленню нерозривності понять метру і ритму сприяє також метод «декламації». Чітка вимова віршованих строф – передумова точного виконання тривалостей звуків, чіткості наголосів, формування відчуття фраз та речень.

Оволодіння елементами музичної мови, як правило, розпочинається зі штрихів. Знайомство зі штрихами для учня має асоціюватись із чимось близьким та знайомим, наприклад: прогулянка до лісу, похід у цирк. Щоб пояснити учневі важливість засобів музичної виразності, викладач може зіграти одну мелодію у трьох варіантах: як пісню, танець, марш. Пошук відповідного до характеру музики штриха може стати творчим процесом для учня і викладача, а найголовніше – допомогти усвідомити, що способи дотику до клавіш взаємопов'язані із образним змістом музики. В процесі виконання музичного твору каменем спотикання для

багатьох учнів стає рівномірна метрична пульсація при зміні штриха. виправити ситуацію допоможе спів мелодії під акомпанемент партії лівої руки, рахунок вслух, виконання одночасно із викладачем. Для баяністів-початківців складно поєднувати різні штрихи у партії правої та лівої руки. Один із способів вирішення – порівняння звучання на різних клавіатурах із казковими персонажами.

Використання елементів гри збільшує ефективність уроку для початківців. Завдяки іграм, зміст яких підказує сама назва – «Вгадай мелодію», «Ланцюжок», робота над музичним твором не втомлює учня, а мотивує до активної роботи на уроці.

Спираючись на багаторічний досвід роботи в музичній школі, перші кроки опанування інструмента пропонуємо починати в дуеті учень-викладач. Одночасне виконання легкої мелодії учнем, а акомпанементу викладачем розвиває відчуття ритму, гармонічний слух, уміння слухати себе. В процесі ансамблевої гри учень формує навички виконання ведучої партії та уміння акомпанувати, вчиться відчувати специфіку гомофонно-гармонічного звучання.

Складність початкового етапу гри на баяні та акордеоні зумовлена опануванням двох різних клавіатур. Хорошою ілюстрацією доцільних ігрових рухів може бути положення рук і пальців викладача, що сидить навпроти. Ансамблева гра допомагає в ігровій формі працювати над засобами музичної виразності. Наприклад, гра «Луна» зосереджує увагу учня на точному відтворенні штриха, ритмічного малюнка, музичного інтонування.

Спостерігаючи за першими кроками юних музикантів на естраді, можна прийти до висновку, що виконання музичних творів в дуеті з викладачем зменшує психологічне навантаження на учня, яке виникає під час сольного виконання. Ансамблева гра дозволяє юному музиканту відчувати підтримку педагога, розвиває відчуття впевненості в своїх силах. Такий метод опанування інструмента дає можливість відчувати себе справжнім артистом вже на початковому етапі навчання. Виступ на естраді разом з викладачем додає юному музиканту відчуття важливості його праці, збагачує навчальний процес новими враженнями та позитивними емоціями.

Ключовим завданням середнього етапу навчання музиканта, на нашу думку, є виховання самостійності, бажання досягати конкретного результату. Роль викладача так ставити задачу, щоб потреба мислити була головною умовою її виконання. Особливість цього періоду навчання полягає ще і в тому, що юний музикант починає зіштовхуватися з виконавськими складнощами, накопичується певний негативний досвід невдалих виступів на естраді. Щоб уникнути кризи, першочергове завдання викладача – зацікавити дитину освоєнням мови музики. Репертуар, який цікавий юному музиканту, яскраві твори сучасних авторів та композиторів-класиків – головний метод мотивації учня до занять музикою.

На всіх етапах навчання учень має відчувати щире зацікавлення викладача музикою та емоційний відгук на його гру.

Уміння учня самостійно думати, аналізувати свої дії та їх результат – найбільш трудомісткий процес, який вимагає спільних зусиль викладача та учня. В середніх класах учень уже звик до певної послідовності аналізу музичного твору, починаючи з його назви, яка часто визначає характер та жанр. Викладач звертає увагу юного музиканта на ритмічний малюнок, фактуру музичного твору ще до його звукового втілення. Учень осмислює розмір, тональність, фіксує мелодичні повтори, визначає форму п'єси. Такий аналіз допоможе учню використати вже набуті ним навички та уникнути ситуації, коли наступний твір вивчається у відриві від попередньої роботи. На цьому етапі навчання учень сам зможе знайти і виправити текстові неточності, визначити труднощі певного епізоду, скорегувати штрихи та динамічні відтінки. Після оцінки власної гри учень вислуховує думку педагога. В першу чергу слід зазначити епізоди, що вдалися та проаналізувати дії, які призвели до позитивного результату. Далі – спільно з учнем визначити актуальні на даний момент завдання. Уміння після кожного програвання проаналізувати свою гру активізує увагу учня, роботу слуху, націлює на ефективну, результативну роботу.

Учень, який вже має певний слуховий та виконавський досвід, усвідомлює, що майстерність виконавця – це, з одного боку, яскравість, образність, а з іншого – система виконавських умінь та навичок. На цьому етапі викладачу важливо донести до учня, що уміння слухати звук в поєднанні з відчуттям руху музики є основою не тільки в роботі над звуком, а й над всією системою виконавських навичок, тобто рухові уявлення підпорядковані слуховим. На вирішення звукових завдань впливають два фактори музичного виконання: вміння слухати звук аж до його завершення та відчуття горизонтального руху музики. Відсутність уявлення руху мелодії до так званих «інтонаційних точок» справляють враження маловиразної гри. Інтонаційні точки, або кульмінації у фразах, реченнях періодах, як правило, пов'язані з гармонічною основою. Отже, робота над удосконаленням техніки гри баяніста повинна бути тісно пов'язана з розвитком слухової сфери.

Виходячи з цього основного принципу, на кожному уроці проводиться цілеспрямована робота над удосконаленням виконавських навичок юного музиканта. Найбільше складностей у формуванні техніки гри викликає робота над рухливістю пальців. Частою причиною проблеми є повільне читання нот, незнання «малюнку» інтервалів та акордів на нотному стані. Серед способів покращити ситуацію можуть бути: називати ноти даного твору у швидкому темпі; грати, називаючи ноти; цікавий пасаж програти одним пальцем. Важливо навчити дитину групувати ноти, об'єднуючи звуки, ніби в одне слово з відповідним наголосом. Працюючи над акордовою технікою, необхідно добиватись взяття акорда без попереднього «намацування». Звук, або акорд, що триває, дослуховується до кінця, в цей час слід

уявити наступний акорд і миттєво взяти його пальцями. Точність гри залежить ще і від вимоги ставити пальці на середину кнопки. Універсальна вправа для всіх учнів – хроматична гама. Це і спосіб відпрацювання різних прийомів гри і ключ до створення вправ для подолання технічних складнощів. Основою для створення вправ можуть бути твори або етюди з репертуару учня. Вправи можна об'єднати в комплекс з цікавими назвами на певну тематику. Вправи для «шліфування» різних прийомів гри слід добирати, рухаючись від цілі до засобу, враховуючи індивідуальні потреби учня.

Освоєння жанрових особливостей великої форми спрямовує увагу на закріплення вже отриманих знань та розширення музичних понять. Мабуть, не знайдеться жодного учня, який би з цікавістю слухав та надовго запам'ятав теоретичні відомості про будову та тональний план сонатної форми. А от казка «Про сонатну форму» не тільки розбудить в учня цікавість до нової п'єси, а і сприятиме розвитку уяви, образного мислення, емоційно збагатить юного музиканта. Учень отримає досить сильну мотивацію для вивчення сонати, якщо викладач визначення форми твору, основу якої складають дві контрастні теми, замінить на розповідь про братика (Головна Партія) та (сестричку (Побічна Партія), виконуючи відповідні фрагменти на інструменті. Про пригоди «братика і сестрички» та їхніх рідних (Сполучна Партія, Заклучна Партія) на матеріалі розробки та репризи викладачу допоможе розповісти сам учень. Робота над великою формою стане ефективнішою, якщо використати схематичне зображення, вказавши тональність кожної теми в експозиції та проаналізувавши їх видозміни в розробці та репризи. Схематичне зображення музичного твору допоможе уявити структуру п'єси в цілому, що дасть змогу працювати над нею по частинах, починаючи з найскладнішої, а потім скласти твір в одне ціле як мозаїку або пазли. Кожний епізод п'єси слід вивчати за допомогою повторів, без яких не можливе запам'ятовування. Повторюватись можуть як цілі частини, так і окремі пасажі, фрази та речення. Після кожного повторення необхідно усвідомити існуючу проблему та визначити завдання на наступне програвання. Особливий контроль уваги слід спрямувати на виправлення помилки, яку необхідно усунути методом повторень. Якщо помилку повторити, кілька разів підряд, вона запам'ятовується, автоматизується, ускладнюючи вирішення проблеми.

Відомо, що розучування музичного твору – складний процес, який містить усвідомлення змісту та жанру, запам'ятовування та художнє виконання.

Актуальність роботи над розвитком пам'яті баяністів та акордеоністів обумовлена специфікою гри на інструменті, пов'язаною з певним фізичним навантаженням, що призводить до швидкої втоми під час занять. Добре розвинена пам'ять скорочує процес роботи над музичним твором, актуалізуючи опанування музичної мови. Аналіз педагогічної практики засвідчує, що інформація, яку потрібно запам'ятати, повинна бути яскравою та образною.

В процесі вивчення нового музичного матеріалу співпрацює слухова, зорова, моторна, логічна, дотикова пам'ять, формуючи навички, необхідні кожному виконавцю. Особливу увагу в старших класах слід приділяти розвитку логічної пам'яті, що сприятиме вихованню грамотного музиканта. Розбір музичного твору повинен включати детальний аналіз структури тексту, тоді він буде сприяти доцільному вибору аплікатури, розумному засвоєнню. Розуміння фактури тексту (виявлення опорних точок мелодичної лінії, групування, знаходження прихованої поліфонії) дозволяє впорядкувати для себе музичний матеріал і тим самим готує до запам'ятовування. Розвинена зорова пам'ять здатна значно скоротити час засвоєння твору. Запам'ятовуванню дрібних фігураційних побудов допоможе виявлення графічного контура нотного тексту. Можна дати прості назви цим побудовам: «гірка», «драбинка», «хвилька». Такий спосіб розвиває спостережливість та пробуджує фантазію. Щоб підвищити ефективність запам'ятовування, корисно робити періодичні перерви у виконанні (на кілька днів, або годин), пригадуючи п'єсу як вірш; грати твір зором, без інструмента, застосовуючи внутрішній слух. На розвиток пам'яті учня впливає і кількість вивчених творів – чим більше творів вивчено, тим більше виконавських навичок формується.

Чи не найбільше проблем доводиться вирішувати, коли в репертуарі з'являється поліфонічна музика. Перші кроки знайомства з поліфонією слід починати з народно-пісенної музики з підголосками та гри канонів знайомих мелодій в дуеті з учнем. На таких прикладах легко пояснити поняття «підголоскова» та «імітаційна» поліфонія. Щоб навчитися вести кожний голос, підкреслюючи його рельєфність, корисно зіграти поліфонічний твір разом з учнем, виконуючи кожен партію на різних інструментах. Після того, як поліфонічне звучання буде усвідомлено, необхідно добитись, щоб учень зіграв кожний голос з початку до кінця цілком закінчено і виразно. При поєднанні голосів доцільно грати їх окремими невеликими побудовами, повертаючись до найбільш важких місць. Для кращого розуміння учнем поліфонічного твору, можна представити його як розмову двох героїв, гру різних за тембром музичних інструментів або поєднання наспівної і танцювальної мелодії в «контрастній» поліфонії. Вивчення прелюдій, інвенцій та фуг необхідно розпочати з детального аналізу форми, стильових особливостей, визначення характеру та точного інтонування теми і протискладень. Викладач має постійно контролювати недопущення різних динамічних рівнів на розтискання і стискання міху, великих цезур при зміні міху, зміні міху на нотах, що звучать. Крім того, необхідно враховувати відмінність звучання лівої та правої клавіатури. Найкраща перевірка ефективності проробленої роботи – концертне виконання музичного твору. Виконання п'єси на сцені потребує ретельної підготовки, тому поліфонічний твір, як і будь-який інший, необхідно вивчити напам'ять задовго до виходу на естраду.

Найперша умова вдалого виступу – бездоганне знання музичного матеріалу, включаючи динаміку, зміну міху, точну аплікатуру, наголоси у мікроструктурах та кульмінації. Один із методів підготовки до виступу – виконання в повільному темпі, ніби під збільшувальним склом. Досить результативним є метод «програвання» п'єси подумки, краще перед сном, моделюючи майбутній процес виконання. Корисно виконувати твір від початку до кінця, зупиняючись для виправлення помилок. Концертний темп слід продумати на репетиціях, обираючи його за комфортних темпом для найскладнішого місця. Інколи перед концертом учень починає зловживати швидкими темпами. Такі «механічні» повторення призводять до притуплення уваги та «забовтування». Щоб запобігти цьому небажаному ефекту, корисно навчитися грати твір, починаючи з будь-якої частини, з опорної точки, зі зміни тональності. Можна застосувати «зворотний» метод, коли твір виконується послідовно від останньої частини до першої. Ці прийоми застрахують виконавця від «несподіванок» на естраді, дозволять упевнено продовжити твір після неточностей у грі. Виховання артистизму не менш важливе для виконавця, ніж володіння інструментом. В передконцертний період важливо продумати «емоційні відтінки», якщо цього не зробити завчасно, на сцені навряд чи вдасться застосовувати відповідну міміку та жести. Виконання перед глядачами може виявити неточності, недопрацювання, тому перед відповідальним виступом необхідно «обіграти» п'єсу в обстановці, наближеній до концертної. Корисно в підготовчій роботі використовувати відеозапис як можливість проаналізувати що вдалося, а над чим ще необхідно попрацювати. В останні дні та в день перед виступом необхідно уникати багатогодинної гри, важливо зберегти свіжість рук та голови, а головне – гарний настрій.

Після виступу учня, обов'язково слід відмітити вдалі моменти, підтримати його, яким би не було виконання. Більш детальний аналіз можна зробити пізніше.

Тільки з допомогою педагога учень може опанувати закони виконавської техніки, навчитися розуміти мову музики, донести до слухача красу та образний зміст музичного твору. Саме від правильно організованого навчального процесу, індивідуально для кожного учня, підібраних методів навчання та виховання, залежить чи стане він яскравим виконавцем, чи буде спілкування з музичним мистецтвом цікавим та радісним?

Список використаних джерел

1. Поліщук М. К. Педагогічні аспекти виховання баяністів та акордеоністів. Львів: Атлас, 2008. 36 с.
2. Пуриц І. Г. Гра на баяні: методичні статті / переклад з рос. мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 232 с.
3. Семешко А. А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 144 с.
4. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. Москва: Советская Россия, 1960. 172 с.

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Пампура В. В.

У статті аналізується сучасне явище інновації в педагогічному процесі, розкривається сутність поняття «інноваційні технології» та можливості їх використання у процесі навчання гри на фортепіано.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, педагогічна технологія, особистісно-орієнтований підхід.

Становлення нової системи мистецької освіти в Україні веде до змін в теорії та практиці навчально-виховного процесу. Одним із шляхів її модернізації постає впровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій.

На підставі аналізу робіт С. В. Пролєєва, В. В. Ільїна, М. В. Ліпіна під поняттям *інновації* (італ. *innovacione* – новизна, нововведення) ми розуміємо нові форми організації діяльності, які охоплюють різні сфери життя.

Педагогічна інновація – це така форма роботи, яка передбачає організацію нововведень у навчанні, процес створення, впровадження та поширення нового, що сприяє адаптації навчально-виховного процесу до нових суспільно-історичних умов. Школа як один із найважливіших структур соціалізації людини повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання і виховання.

Нововведення не виникають спонтанно, вони є результатом системних наукових пошуків, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду. Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість. Творчий викладач має широкі можливості для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може перевірити ефективність новітніх методик навчання та коригувати їх.

На думку вчених, сучасна система освіти потребує від викладачів нових нестандартних підходів, вміння бути мобільним, енергійним та мати в арсеналі таку систему методів та прийомів, яка б відповідала інтересам сучасних вихованців. Перед педагогом стоїть завдання – навчити і виховати людину, адаптовану до сучасного непростого життя; думаючу та творчу особистість, яка могла б застосовувати та вдосконалювати свої знання в процесі будь-якої діяльності. Тому в навчально-виховному процесі слід використовувати технології, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів та їх творчість.

Впровадження і утвердження нових інновацій веде до нестандартних занять, факультативного поглиблення знань (за вибором учня), розробки нової системи контролю оцінки знань, застосування комп'ютерних технологій, використання навчально-методичної продукції нового покоління тощо.

До основних понять інноваційних технологій відносяться:

- нестандартні уроки;
- індивідуальна робота;
- контроль та оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити тощо);
- кабінетне, групове і додаткове навчання;
- факультативи за вибором учнів (поглиблюють знання);
- проблемне і модульне навчання;
- запрошення вчених, діячів культури та мистецтва на уроки;
- економізація та екологізація освіти;
- науковий експеримент на уроках при вивченні нового матеріалу;
- застосування досягнень техніки (від діапозитивів, через фільми, магнітофони, телевізори до навчання за допомогою комп'ютерів, комп'ютерні аудиторії, шкільні радіо і телепередачі та Інтернет-системи, мультимедійні технології тощо);
- нові підходи до формування навчальних планів [3].

Особливої популярності набуло навчання з використанням комп'ютерних технологій. Наше сьогодення змушує запроваджувати і в мистецьких школах дистанційне навчання, яке неможливе без використання сучасних інноваційних технологій та засобів зв'язку. Під час таких занять дитина може комунікувати з викладачем онлайн, творчо вирішувати проблемні завдання, моделювати свої знання, розвивати здібності, набувати нових способів мислення тощо.

Так, під час уроку фортепіано учні можуть активно використовувати такі комп'ютерні засоби, як: розвиваючі навчальні музичні програми, інтерактивні музичні ігри, енциклопедії; музичні редактори, електронні музичні інструменти; музичні програвачі, інтернет ресурси тощо. У процесі дистанційної роботи з учнями-хореографами елементарного підрівня, на нашу думку, доцільно використовувати вправи з теорії музики, вправи на розвиток музичного слуху, музичні казки, слухання цікавих історій з життя композиторів, розповіді про різноманітні музичні інструменти тощо.

Відомо, що у дітей молодшого віку переважає наочно-образне мислення, тому на заняттях доцільно використовувати ігрові форми роботи. Учні під час уроків фортепіано пропонуються розвиваючі програми, в яких доступно розповідається про основи музичної грамоти, написання нот та їх тривалостей, а також

цікаві інформаційні матеріали. Прикладом є програма Soft Mozart, яка спрямована на формування навичок читання нот з листа, є ефективною, доступною для дітей та зручною для музичної практики.

Використання ігрових програм у музичному навчанні допомагає учням розвивати вміння запам'ятовувати, створювати та інтерпретувати інформацію, дискутувати, давати оцінку та робити самоаналіз.

Розвиваючі програми «Чарівна флейта», «Лускунчик» та «Аліса та пори року» поєднують гру, загадки, вікторини, музичну енциклопедію та казкові пригоди. Велику допомогу в роботі педагога надає електронна бібліотека, особливо такі видання, як «Шедеври музики», «Енциклопедія балету» тощо.

Прослуховування учнем музичного твору перед вивченням дає можливість зрозуміти та відчути авторський задум, загальний настрій твору, знайти відповідні засоби музичної виразності. Музичні програвачі Windows Media Player, Winamp надають можливість на занятті прослухати у запису музичні твори як у виконанні видатних піаністів (С. Ріхтера, Г. Нейгауза, М.Плетньова), так і записи учбових концертів, під час чого учні мають можливість проаналізувати своє власне виконання.

У роботі педагогів набули поширення останнім часом і мультимедійні презентації – електронні діафільми, що включають анімацію, аудіо та відео. Завдяки презентаціям діти візуально сприймають необхідну інформацію. Створення презентацій в програмі Power Point дозволяє зробити навчання учнів цікавим та наочним. Ця програма входить в пакет Microsoft Office і може бути використана педагогом у своїй професійній діяльності та полегшити сприйняття поданої на уроці інформації, що сприяє ефективності навчального процесу. Також створюють тематичні презентації, темою яких є шкільні свята, відкриті уроки, екзамени тощо.

Під час уроків фортепіано учень не лише опановує свою програму, але і займається різними видами діяльності: це і читання з листа, і імпровізація, і вивчення теоретичного матеріалу (музичні терміни, стилі, жанри, аналіз характерних ознак). Учень протягом індивідуального уроку виконує різноманітні творчі завдання – створює музичний образ, висловлює свою думку та аналізує виконання, як власне та і інших виконавців, що пробуджує в ньому інтерес до вивчення нових творів.

Для організації навчальної діяльності учня педагоги використовують також різноманітні таблиці, картки, дидактичні ігри. На початковому етапі навчання гри на фортепіано використовуються картки для освоєння нотної грамоти. Наочні посібники допомагають засвоювати знаки нотного тексту. Також під час уроків фортепіано активно використовується вирішення учнями музичних задач, ребусів

та загадок. Розгадуючи кросворди або ребуси, учні розвивають пам'ять, логічне мислення. Редагування нотного тексту дозволяє навчитися дітям вставляти потрібні ноти, розставляти ліги, записувати аплікатуру, проставляти пропущені тактові риси, вказувати тривалості нот, знаки альтерації, динаміку, паузи тощо.

Велике значення для розвитку учня-піаніста є також вміння підбору на слух мелодії або акомпанементу. Регулярна робота в цьому напрямку сприяє розвитку музичного слуху.

Отже, структура та сутність інноваційного освітнього процесу має відповідати характеру та швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних висококваліфікованих майбутніх фахівців. Тому зміст мистецької освіти має орієнтуватися на використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій, поширення інтерактивного навчання з доступом до цифрових технологій, впровадження навчальних матеріалів нового покоління відповідно до вимог сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В. Педагогічні технології. *Гуманітарні технології*. Київ, 1994. С. 30–59.
2. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв [та ін.]; Ін-т обдар. дитини АПН України. К.: Пед. думка, 2008. 471 с.
3. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі. Ужгород, 2004. 168 с.

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ ДОРОБКИ: НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК-ЗОШИТ «ВЕСЕЛА БЛОК-ФЛЕЙТА»

Ракова К. О., Біттер Н. А.

Навчальний посібник-зошит «Весела блок-флейта» є авторською методичною розробкою двох викладачів Київської дитячої музичної школи № 32, викладача вищої категорії по класу саксофону та блок-флейти Ракової Катерини Олегівни та викладача першої категорії по класу фортепіано Біттер Наталії Анатоліївни. Посібник розраховано для навчання дітей віком від 5-ти років.

Він має декілька розділів, в яких описуються виконавчі особливості постави, дихання та розкриває теми, котрі потрібні кожному виконавцю: музичної нотації, ритму, штрихів та динамічного забарвлення.

Автори пропонують нові підходи до навчання в легкій для дітей формі у вигляді вправ та цікавих творчих завдань.

Головна мета посібника-зошита «Весела блок-флейта» – зробити навчання водночас цікавим і інформативним, надати базу для подальшого розвитку учня.

Ключові слова: *навчальний посібник для блок-флейти, методична література, авторська методика, підручник для блок-флейти, сучасна музична література, авторські твори для блок-флейти.*

Розробка методики сучасного підходу до навчання, враховуючи особливості сприйняття дітей, стали основою навчального посібника «Весела блок-флейта» 1–2 рік навчання.

Вивчення та оволодіння інструментом засновано на спонуканні та підтримці бажання учня вчити новий матеріал, всі вправи мають творчі підведення, які допомагають легко засвоювати надану інформацію. Яскравим прикладом є такі вправи на поставу дихання: «Мопс», «Як у воду», «С-с-с...тихо».

Навчальний посібник для блок-флейти допомагає досягнути високого рівня заглиблення у процес навчання та спонукає вже після перших базових занять до самостійної роботи, тобто учень приносить на заняття та виконує самостійно розібрані твори з посібника.

Кольоровість та персонажне зображення, яскраві ілюстрації – це елементи посібника, сучасної музичної літератури для блок-флейти, які, безперечно, відкривають сприйняття крізь уяву дитини.

Навчальний посібник розкриває теми: виконавської постави, музичної нотації, ритму, штрихів та динамічного забарвлення.

Послідовність викладення дозволяє обрати зручний темп навчання для кожного учня індивідуально. Теоретичний матеріал тісно переплітається з практичним виконанням.

Навчальний посібник включає письмові теоретичні завдання, та налічує 12 вправ, які знаходяться після кожної нової теми. До всіх завдань та вправ надано відповіді у кінці книги для перевірки.

У підручнику окремо зібрані всі вправи на дихання, технічний розвиток та оволодіння штрихами, під назвою «Музичний таймер», їх розташування та викладення в ігровій формі дозволяє швидко оволодіти аплікатурою нот на блок-флейті.

Посібник «Весела блок-флейта» містить цікаві творчі завдання, вони наче чарівна палиця у роботі з маленькими учнями, надають можливість утримувати увагу на заняттях завдяки зміні діяльності з користю для музичного навчання.

Музичні терміни виділяються та пояснюються протягом усього посібника «Весела блок-флейта», та наприкінці міститься музичний словник.

Підручник має основну методико-практичну частину для роботи учнів, розроблену К. О. Раковою, та клавір з партіями й акомпанементом фортепіано, який був написаний викладачем класу фортепіано Н. А. Бітгер.

Посібник містить авторські твори для блок-флейти та пісні з українськими віршами, які можливо виконати на блок-флейті або заспівати, виконати дитячим дуєтом на різних інструментах, наприклад блок-флейта та фортепіано.

Різноманітність музичних творів та тем, від жартівливих пісень: «Гуляти», «Кіт», «Калюжі», та більш глибоких: «Щастя», «Для матусі», «Друг», написаних у дитячій формі, допомагають учням глибше відчувати настрій твору та музичний образ.

Щастя

Ніжно, спокійно

Пе - лю-сто-чку зір - вав - ши, ба - жа-ння за - га - да - ю. Щоб

mp

всі на сві-ті лю - ди доб - рі-ши-ми бу - ли. Час - ті-ше пос-мі - ха - лись та

mf *mp*

мрі-я - ми лі - та - ли і да-ру-ва-ли шас - тя всім ін-шим нав-кру - ги.

p

До музичного репертуару включені різноманітні українські народні пісні як основа розвитку української культури та сучасної української музичної коли.



Ой, на горі льон

Швидко



mf *p* *mf*

p *f* *p*

Збірка націлена відкрити чарівний світ музики, мистецтва виконання – легко, цікаво та інформативно, розвинути виконавські навички, музичне мислення, донести основи музичної теорії, надати поштовх навчатися на перших кроках становлення маленького музиканта, бо щира любов до музики народжує справжнього музиканта.

Частина перша

Ракова К.О.

Біттер Н.А.



ВЕСЕЛА БЛОК-ФЛЕЙТА

Навчальний посібник-зошит

Київ 2019

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-БАЯНІСТА З ВИКОНАВЦЯМИ НАРОДНОЇ ПІСНІ

Раструба А. І.

У статті окреслюються питання особливостей роботи концертмейстера-баяніста з виконавцями народної пісні. Зосереджується увага на сутності акомпанементу та основних його виконавських засобів; комплексі фахових компетентностей, необхідних для професійної діяльності концертмейстера-баяніста. Проаналізовано, яку роль відіграє концертмейстер-баяніст у роботі з виконавцями народної пісні.

Ключові слова: концертмейстер-баяніст, народна пісня, студент-виконавець, акомпанемент, компетентність.

Народна музика, народна мелодія – дійсне джерело і невичерпна скарбниця музики, невід’ємна частина народної художньої творчості (фольклору), вираз глибин колективної народної свідомості. Подібно до мови, народна пісня, мелодія є зверненням до слухача з метою впливати на нього. Інакше кажучи, народна мелодія нарівні з доступністю є досить ефективним, потужним засобом впливу у вихованні культури, формуванні позитивного внутрішнього сприйняття.

Сформовані наразі в соціальній сфері обставини в культурі відносин, культурі побуту в суспільстві, у тому числі й серед дітей та підлітків, призводить до вельми невтішних висновків. В інноваційному ХХІ столітті, коли гаджети стали основними життєвими факторами, коли комп’ютерними технологіями володіє кожна дитина, починаємо розуміти, що ми втрачаємо щось дуже важливе. Найвища техніка ніколи не зможе замінити принади звучання живого виконання, безпосередньої присутності при народженні музичних звуків, можливості спостерігати, як ці звуки складаються в музику, як вибудовується крок за кроком, і починає виблискувати різними гранями той чи інший шедевр. З цієї точки зору починає насторожувати велика кількість усіляких фонограм, так званих «мінусовок», у великих концертах різного рівня, більш того, і в конкурсних виступах солістів «народників».

Зауважимо, що сьогодні у сфері народно-музичного мистецтва успішно працюють тисячі фахівців – виконавців, диригентів, педагогів, методистів, артистів ансамблів і оркестрів, концертмейстерів. Концертмейстер у фаховому коледжі культури і мистецтв потрібен буквально скрізь: і в класі з усіх спеціальностей, і в ансамблевому, хоровому колективі, і в хореографії. Не можна недооцінювати роль концертмейстера і в роботі колективу чи соліста. Це глибоко помилкова позиція. Соліст і баяніст-концертмейстер у художньому сенсі є

цілісним музичним організмом. Концертмейстерське мистецтво вимагає високої музичної майстерності, художньої культури та особливого покликання, а з іншого боку, це одна з тих професій, де обов'язки і способи дій не прописані чітко, залишаючи за фахівцем право їх широкого вибору.

Концертмейстера можна з упевністю назвати педагогом-психологом, адже в його роботі з солістом-народником йому необхідні: психологічна установка дружності, співпереживання, пильної і трепетної уваги до студента, аж до повного злиття з ними, саме в цьому випадку створюється справді висока якість ансамблю. Так зване «акомпаніаторське чуття», це не просто синхронно і динамічно слідувати за солістом, але здатність відчутти і висловити музичний задум твору, що виконується. Концертмейстер у своїй роботі зобов'язаний враховувати індивідуальні вокальні дані студентів і відповідно до цього регулювати весь динамічний план.

Було б невірно говорити про те, що концертмейстер-баяніст виконує тільки механічне озвучення виконуваної пісні, або заповнює паузу у солістів. Нарівні з керівником концертмейстер переймається його творчими, художніми задумами, концертмейстер, використовуючи засоби музичної виразності, домагається вирішення того чи іншого творчого завдання. У роботі з народними виконавцями концертмейстерові нерідко доводиться створювати народну обробку твору, імпровізувати, знати і відтворювати справжні етнографічні музичні наспіви, бути завжди мобілізованим і найшвидше реагувати на всілякі «раптові ситуації». Концертмейстер повинен уміти в разі потреби змінити тональність, підхопити виконавця з будь-якого фрагмента пісні, нагадати студентам слова на сцені, якщо вони їх забули.

Мета роботи – визначити специфіку роботи концертмейстера-баяніста з виконавцями народної пісні, вивчити й узагальнити наявні наукові дослідження, методичні рекомендації та практичний досвід у сфері творчої та педагогічної діяльності концертмейстера, спираючись на науково-методичну літературу.

Одним з найважливіших видів діяльності будь-якого музиканта-виконавця є акомпанемент. У словнику української мови акомпанемент визначається як «щось другорядне, підголосок, супровід, підігравання». Однак в середині ХХ ст. слово «акомпанемент» набуває більш чіткого формулювання і трактується як музичний супровід, яке доповнює головну мелодію, що слугує гармонійною ритмічною опорою солістові (співакові або інструменталісту) і поглиблює художній зміст твору. Акомпанемент може виконуватися на фортепіано, баяні, гітарі тощо, а також ансамблем і оркестром.

У даній роботі ми розглянемо акомпанемент, що виконується на баяні. З одного боку, акомпанемент, будучи частиною музичного твору, містить різноманітні виражальні засоби – ритмо-гармонійну основу, певну метричну пульсацію,

мелодійні освіти, реєстрові і темброві контрасти, з іншого – має свою смислову єдність і вимагає особливих художньо виконавських рішень. Звідси всі форми супроводу (від простої до складної) змістовні і завжди виконують художньо-образну роль. У такому разі головним буде визначеність смислового сенсу акомпанементу у тому чи іншому випадку. Тому умовно розрізняють три ступені смислового навантаження акомпанементу: фон, діалог, конфлікт. Якщо супровід – *фон*, то він завжди повністю підпорядкований виконуючому соло голосу. Звідси і більш приглушений рівень звучання. Коли супровід – *діалог*, то партія акомпанементу може врівноважуватися в звучанні з солістом. Супровід – *конфлікт* може створити різкий контраст до основного образу, тобто динамічна шкала звучання акомпанементу може значно змінюватися в той або інший бік, залежно від змісту музичного твору, особливостей його форми і структури, а також смислової значущості партії супроводу.

Тому необхідно побудувати роботу над усіма засобами виразності. Найголовніші з них артикуляція, фразування, динаміка, агогіка. Працюючи над артикуляцією і фразуванням, концертмейстер повинен глибоко проникати в структуру музичної мови. Тут необхідно ясно розрізнити два основні рівня – фонетичний (характер штрихів) і синтаксичний (будова мотивів, фраз, речень, періодів). Залежно від характеру звучання (штриха) і логіки (структури) музичної мови вирішуються і технологічні завдання виконання – вибір відповідних прийомів звуковидобування (туше, міх), аплікатури, логіки зміни міху, застосування тембрових реєстрів, знаходження звукового балансу партій правої і лівої руки. Динаміка й агогіка найтіснішим чином пов'язані з артикуляцією і фразуванням та наповнюють музичну мову гнучкими найдрібнішими змінами тимчасового й інтонаційного плану.

Загальна лінія розвитку динаміки в творі безпосередньо залежить від логічної послідовності основних елементів музичної мови. Все це вимагає ретельного аналізу всіх засобів виразності в процесі роботи над музичним супроводом. Будь-яка художньо виправдана алогічна зміна (прискорення або уповільнення) в партії соліста має знаходити розуміння і підтримку у концертмейстера у відповідному художньому образі звучання. Концертмейстер повинен домагатися ретельної обробки своєї партії, оскільки формальне, лише метрично чітке виконання супроводу несумісне з тонкою виразністю мелодійного малюнка партії соліста.

Творча активність баяніста-концертмейстера може яскраво проявлятися в тих розділах твору, де баян звучить самотійно – у вступі, програші або закінченні. У них концертмейстер повинен доповнити логічний розвиток музичного образу.

Таким чином, концертмейстеру необхідно розвивати вміння уважно слухати соліста, розуміти його художні наміри і гнучко доповнювати загальне

звучання, створюючи потрібний звуковий образ, колорит, настрій. Яскраве розуміння своїх функцій у розкритті змісту музичного твору, що виконується, єдині художні і виконавські наміри соліста й концертмейстера створюють необхідні передумови для гарного ансамблю.

У контексті нашої роботи вбачається важливим визначити, хто такий концертмейстер? Часто в педагогічній літературі зустрічається тотожність між поняттями «концертмейстер» та «акомпаніатор», хоча ці терміни відрізняються своєю функцією. У музичному енциклопедичному словнику зазначається, що *акомпаніатор* (від франц. *akkompagner* – супроводжувати) – це музикант, який виконує партію супроводу солісту; *концертмейстер* (від нім. *koncertmeister* – майстер концерту) – музикант, що допомагає солістам, ансамблю тощо, розучити партію, тобто він виконує значно більшу роль ніж акомпаніатор, бо окрім знань власної професії має володіти ще й педагогічними навичками [3; 4]. Тому принагідно зазначити, що в діяльності концертмейстера поєднуються творчі, педагогічні та психологічні функції, які дуже важко розмежувати одну від одної в навчальних, «концертних та конкурсних ситуаціях».

У науковій літературі досить поширеною є тенденція до словосполучення концертмейстер-піаніст, а от в народному мистецтві (баянному) застосовують термін акомпаніатор. На нашу думку, це дещо знижує значущість професійності фахівця і є не справедливою по відношенню до його творчої роботи, особливо у класі сольного народного співу. Тому нам вбачається логічним практикувати саме термін концертмейстер-баяніст.

Якими ж особливостями професійної діяльності має володіти музикант-концертмейстер? У музичному середовищі існує певний стереотип, що гра «під соліста чи ансамбль» не вимагає великої майстерності та професійності, але це досить оманливо. Бо більшою мірою саме від майстерності концертмейстера залежить творчий стан соліста чи колективу.

Головною якістю концертмейстера-баяніста є загальна музична обдарованість, яка включає наявність музичного слуху, почуття ритму, артистизм, образне мислення, фантазію, здатність виділяти більш вагоме від другорядного. Поряд із цими якостями великого гатунку набувають мобільність, швидкість, активність у професійній діяльності фахівця [1; 5]. Особливістю такої творчої роботи є також її реально існуюча багатовимірність, яка зумовлює необхідність рішення різноманітних творчих завдань, пов'язаних із музичним виконанням.

Досвідчений концертмейстер завжди може зняти неконтрольоване хвилювання і нервову напругу соліста перед виступом. Кращий засіб для цього – сама музика: особливо виразна гра баянної партії, підвищений тонус виконання. У процесі творчої роботи може передаватися одне одному натхнення, яке сприятиме набуттю впевненості, психологічної, а згодом і м'язової розкутості. Воля і

самовладання – необхідні якості для концертмейстера. При виникненні будь-яких музичних «неполадок», що відбуваються під час виступу, він повинен твердо пам'ятати, що ні зупинятися, ні поправляти свої помилки неприпустимо, як і висловлювати своє невдоволення помилкою мімікою або жестом. Концертмейстеру необхідно накопичити великий музичний репертуар для розвитку почуття стилю.

Справжній фахівець завжди буде підвищувати власну компетентність, підвищувати свою виконавську майстерність, розширювати свій досвід і розуміти особливості кожного виду виконавства. Будь-який такий досвід не проходить даремно; навіть якщо згодом визначиться вузька сфера концертмейстерської діяльності, в обраній сфері завжди будуть зустрічатися певною мірою елементи інших навичок.

Концертмейстерство це комплекс фахових компетентностей. Спираючись на власний багаторічний досвід концертмейстерства, можемо перерахувати, які ж **компетентності** необхідні концертмейстеру-баяністу для професійної діяльності:

- вміння «сходу» підібрати мелодію і акомпанемент;
- вміння читати з аркуша, граючи свою партію, водночас чути й ясно уявляти партію соліста, заздалегідь вловлюючи індивідуальну своєрідність його трактування та всіх виконавських засобів, сприяти найбільш яскравому його вираженню;
- вміння транспонувати текст середньої складності на слух і по нотах;
- володіння навичками гри в ансамблі;
- володіння навичками імпровізації;
- володіння навичками елементарного варіювання;
- знання правил оркестровки, наявність тембрального слуху, вміння перекладання фортепіанного й оркестрового акомпанементу для баяну, не порушуючи задуму композитора;
- знання основних диригентських жестів і прийомів;
- невербальний контакт між концертмейстером і солістом (проявляється в роботі концертмейстера постійно);
- знання українського фольклору, основних обрядів;
- знання основ вокалу: постановки голосу, дихання, артикуляції, нюансування.

Навички гри на слух, читання з аркуша і транспонування вкрай необхідні баяністам і акордеоністам для творчої діяльності, оскільки концертмейстерська робота є однією з найдемократичніших форм музикування і має широку сферу застосування в повсякденній роботі з самодіяльними і професійними хорами, оркестрами, ансамблями та солістами.

Концертмейстер-баяніст у своїй творчій діяльності має володіти, окрім професійних якостей, ще й низкою психолого-педагогічних, які відіграють суттєву роль у його роботі [2; 6]. Враховуючи вищезазначене, можемо констатувати, що до професійних якостей відносяться: володіння інструментом, навички читання з аркуша, вміння імпровізувати, підбирати на слух тощо. До числа психолого-педагогічних відносяться: увага та пам'ять, мобільність реакції, витримка та воля, комунікабельність, педагогічний такт та чуйність. Принагідно зупинитися більш детально на деяких із них.

Так, увага концертмейстера займає вагому нішу серед психологічних якостей фахівця, оскільки характеризується багатоплановістю: одночасний розподіл уваги між двома своїми руками та рухами чи співом студентів; слухова увага зосереджується на звуковому та ритмічному балансі (що є основою ансамблевого музикування); ансамблева увага слідкує за єдністю між учасниками виконання та ритмічною структурою твору, що супроводжується. Це вимагає від концертмейстера величезної затрати фізичних та духовних сил.

Наступними важливими психологічними якостями є мобільність, швидкість та активність реакції. Наявність яких допомагає фахівцю не зупиняти музичний матеріал під час концертного виконання, у випадку якщо студенти збилися тощо. Як наслідок, учні, у виразній грі концертмейстера-баяніста, зможуть набути впевненість, психологічну, потім і м'язову свободу. Воля та самовладання дає можливість виконавцю не зважати на власні огріхи у виконанні.

Отже, у практичній діяльності концертмейстера-баяніста вагому роль відіграють його фахові компетентності, професійні та психолого-педагогічні якості. Адже висока працездатність, добра пам'ять й витримка, воля, педагогічний такт і чуйність, наявність музично-виконавських навичок, відмінного музичного слуху, володіння ансамблевою технікою, знання основ хореографічного мистецтва вибудовують східці фахового зростання викладача.

Питання взаємодії концертмейстера з виконавцями народної пісні залишається актуальним аспектом у роботі закладу мистецької освіти: бути в постійному контакті зі студентами; знати психологію студента; вміти запобігати та виправляти помилки студентів.

Принагідно розібрати кожну тезу окремо.

1. Що означає «бути в постійному контакті зі студентами»? Давайте розглянемо таку ситуацію: концертмейстер грає музичний вступ, студент починає співати, в більш повільному темпі. У більшості випадків це відбувається через те, що вони не завжди розуміють баянний вступ, на відміну, наприклад, від вступу фортепіанного. У цей момент на перших словах пісні концертмейстерові-баяністові важливо утримати їх в темпі вступу, або в близькому вступу темпі за допомогою, наприклад, більш акцентованих кількох тактів. Якщо цього не зробити

відразу, то протягом довгого часу доведеться в прямому сенсі підштовхувати спів вокалістів-народників, що з боку буде, безумовно, особливо помітно. Але буває і так, що «підштовхування» просто не уникнути. Уявіть, що твір швидкий, запальний, а студент співає зовсім в неприпустимому темпі. Тут концертмейстерові доведеться вводити його в потрібний, або близький до такого темп, інакше номер просто не вдасться. І як зробити це менш помітним для глядача, слухача?

Приміром, Володимир Зубицький, знаменитий баянний композитор і виконавець сучасності розповідає, що коли він виступає сольо на сцені та у нього щось йде не так, то він використовує низку виконавських хитрощів. В одному з виступів, в кульмінаційному моменті він забув нотний текст, і як він сам розповів – підняв праву ногу, вище звичайного, разом з цим перейшов з частини на іншу частину. Увага глядачів переключилася на його підняту ногу. Хтось із глядачів подумав, що це виконавські емоції тощо. Зрозуміло, що концертмейстер-баяніст не є солістом, але якщо студентам потрібна допомога на сцені, а він сидить позаду, то можна встати, не припиняючи грати, підійти до них, підморгнути, навіть, заспівати з будь-якого місця, якщо у них цього не вийшло. Буває з точністю навпаки.

З іншого боку, якщо вокаліст не «сідає в темпі», а біжить і біжить вперед, «ковтає» закінчення слів, бере недостатнє дихання, хвилюється. З одного боку, це полегшує гру, але знову ж таки, це почує глядач. Рецепт знову неоднозначний. Кожна творча людина в праві його вирішувати по-своєму. Але головне пам'ятати основну роль концертмейстера – роль помічника в усьому, що стосується його прямих обов'язків.

2. «Знати психологію студента» дуже важливий аспект у роботі концертмейстера, особливо, коли співає соліст. Якщо для двох солістів педагог взяв у роботу одну і ту ж пісню, професійний концертмейстер не повинен супроводжувати однаково. Необхідно знати, що до кожного виконавця потрібен індивідуальний підхід, оскільки ступінь обдарованості у них різний, вони по-різному мислять, чують і відчують музику, вокальні дані у них теж різні. Тому не можна грати для кожного вокаліста однаково. Важливо зіграти акомпанемент, який би допомагав йому передати образ виконуваної пісні.

3. «Вміти запобігати і виправляти помилки студентів». Концертмейстер під час виступу повинен бути стриманим, уважним, готовим до будь-якого раптового повороту подій, він повинен уміти передбачати критичну ситуацію наперед. Бувають такі ситуації, коли вокалісти під час виступу на сцені можуть перехвилюватися, забути слова пісні. Отже, концертмейстер не має права на помилку під час концертного виступу, а якщо і має – то на таку помилку, що не зіб'є і не виведе з рівноваги виконавця.

Ототожнюючи вищесказане, підкреслимо, що важливо, щоб кожен концертмейстер аналізував свою діяльність, і діяльність інших концертмейстерів, не соромився і не боявся брати щось нове з досвіду роботи своїх колег, займався науково-методичною та дослідницькою роботою у сфері народно-інструментальної культури і народно-пісенної творчості. Так само окремо можна розбирати проблеми, пов'язані з виконавським рівнем концертмейстера, рівнем теоретичної освіченості, педагогічної майстерності тощо.

Ще дуже важлива якість концертмейстера – не заважати ансамблю, хору, солісту. Часто зустрічаються проблеми, пов'язані з тим, що концертмейстер не дотримується балансу між акомпанементом і голосом, перетягує на себе обов'язки лідера, а буває і навпаки, коли концертмейстер не дає показати смисловий розвиток твору. Особливо актуальна ця проблема в роботі з солістами-початківцями, які завжди слухаються концертмейстера, адже вся відповідальність за якість виконання того чи іншого музичного твору лягає на нього.

Висновок. Концертмейстер для соліста-виконавця народної пісні є головною фігурою їх ансамблю, а для початківців ця роль дуже багато важить. Концертмейстер повинен уміти створювати народну обробку, імпровізувати, добре читати з аркуша ноти, підбирати на слух, знати і відтворювати справжні фольклорні музичні мотиви. Бути завжди зібраним, уважним, відповідальним, мобільним, швидше за всіх реагувати на різні «раптові ситуації», які можуть статися під час виступів. Наприклад, уміння своєчасно змінити тональність під час виконання пісні, нагадати виконавцям слова, якщо раптом вони їх забули, підхопити колектив з будь-якого фрагменту пісні.

Говорячи про позитивні якості баяна, в першу чергу про його звукові достоїнства, – про красивий, співучий тон, завдяки якому концертмейстерові-баяністові підвладна передача найрізноманітніших відтінків художньо-музичної виразності. Тут і смуток, і печаль, і радість, і веселощі, і чари, і скорбота. Задумана лірична мелодія звучить також переконливо як і лихий народний танець. Важко охопити всі аспекти теорії баянного мистецтва, можливо лише викласти свої погляди з деяких питань фольклорного мистецтва, специфіки баянного виконання в вокальних колективах. Мистецтво концертмейстерства на баяні, порівняно, наприклад, з фортепіано, відносно молоде і вимагає подальшої дослідницької та методологічної роботи.

Список використаних джерел

1. Гаркуша Л. І., Економова О. С. Формування інструментально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 84 с.

2. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підруч. для вищ. та серед. муз. навч. закл. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. 420 с.
3. Давидов М. А. Проблеми розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні: зб. статей. Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 1998. 207 с.
4. Клименко Ж. А. Робота над основними навичками ансамблевого виконання. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2006. 16 с.
5. Концертмейстерська діяльність: історія, теорія, практика / Львівська Державна музична академія ім. М. Лисенка. Львів: Сполом, 2005. 108 с.
6. Концертмейстерський клас і ансамбль: програма для музично-педагогічних факультетів підготовки вчителів початкових класів і музики педагогічних інститутів / укл. А. Г. Болгарський, М. А. Мойсеєва. Київ: УДПУ, 1997. 23 с.
7. Нікітська О. Виникнення концертмейстерської спеціальності в Україні – Харків, 2000.
8. Пустовит В. И. Концертмейстерская подготовка студентов музыкально-педагогического факультета: метод. пособие. Минск: Минский гос. пед. институт, 1985. 42 с.
9. Сідлецька Т. І. Культурно-історична еволюція українського оркестру народних інструментів: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2009. 184 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЧЕРЕЗ ЕМПАТІЙНИЙ ПІДХІД У ХОРОВОМУ КЛАСІ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

Столярова Л. В.

У статті розглядаються основні умови впровадження в навчальний процес, а саме в дисципліну «Хоровий клас» сучасної мистецької школи методу міжкультурної комунікації.

Ключові слова: *комунікація, міжкультурна комунікація, комунікативна взаємодія, емпатія, емпатійний підхід.*

Розвиток сучасного інформаційного суспільства неможливо уявити без процесів глобалізації, інтеграції, впровадження інновацій та постійної міжкультурної взаємодії. Ці процеси стосуються всіх сфер життя людини: побутової, культурної, наукової, політичної, економічної та ін. Однак спілкування з представниками різних культур може бути ускладнене через відмінності в сприйнятті світу, культурних особливостей, мовного бар'єру. Ця ситуація вимагає розвитку толерантності та емпатії, вміння швидко адаптуватися і володіти гнучкістю мислення, для того, щоб успішно будувати комунікації і здійснювати ефективну взаємодію.

Мета статті полягає у практичному дослідженні впровадження методу міжкультурної комунікації через емпатійний підхід у хоровому класі мистецької школи. У сучасній психолого-педагогічній та культурологічній літературі представлено чималий доробок праць з теорії і досвіду вирішення проблеми формування міжкультурної комунікації як елементу загальної культури сучасної особистості. Комунікація як спілкування є предметом вивчення багатьох наук: лінгвістики, соціальної психології, соціології, політології, культурології, мистецтвознавчих та інших наук. Вчених цікавили проблеми естетичних комунікацій і художнього спілкування (М. Каган, А. Моль, С. Раппопорт). До мистецтвознавчої сфери терміни «комунікація» та «міжкультурна комунікація» прийшли з лінгвістики у другій половині ХХ ст. Теорія комунікативної функції у музиці отримала розвиток у мистецтвознавстві та музичній естетиці ХХ століття (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Є. Назайкінський).

Але в психолого-педагогічній, культурологічній та мистецтвознавчій літературі недостатньо праць, які розкривають особливості формування міжкультурної комунікації у дітей, які навчаються в закладах початкової мистецької освіти. Отже, об'єктивний погляд на цю проблему може допомогти виявити певні особливості й ефективні педагогічні чинники, що сприяють успішному вирішенню питань щодо формування навичок міжкультурної комунікації учнів мистецької школи.

Працюючи з сучасними дітьми, ми спостерігаємо, що це діти нової генерації, це – діти світу, які вивчають не одну, а декілька іноземних мов, добре орієнтуються у IT-технологіях, мають вільний доступ до будь-якої необхідної інформації та сучасних засобів комунікації. Тому для всебічного розвитку учнів сьогодні актуальним і необхідним є створення умов для набуття ними досвіду міжкультурного спілкування, навчання дітей навичкам та вмінням комунікувати з представниками різних культур. Тобто формування міжкультурної комунікації, а відповідно, й міжкультурної компетентності як елементу загальної культури особистості – важлива й необхідна складова мистецької початкової освіти. Як зазначає Дж. Летонен, для успішної комунікації в іншій культурі «необхідно знати мову, історію країни, мистецтво, економіку, суспільство, тобто володіти всебічними знаннями про культуру цієї країни» [6].

Однією з форм прояву комунікативних умінь є емоції, співпереживання та співчуття, тобто емпатія. Один із основоположників гуманістичної теорії особистості американський психолог А. Маслоу вважав емпатію головним шляхом самоактуалізації людини та однією з умов її удосконалення [2].

Поняття «емпатія» як процес «співпереживання, включення в емоційний стан іншої людини, здатність сприйняти, зрозуміти переживання» [3] розглядається багатьма психологами. Це поняття не має зв'язку з будь-якими певними емоціями і певною мірою застосовується для позначення співпереживання різним емоційним станам.

Будь-яка мистецька діяльність, а тим більше – музична, неможлива без емоційного сприйняття та відтворення музичного образу виконуваного твору, тобто співпереживання та емоційного відгуку на твір. Музика багатьма дослідниками та вченими завжди вважалася і вважається певним посередником та культурним транслятором між різними народами світу та їх культурами. Важливішою стороною системи музичної діяльності, зокрема хорового співу, в якому сприйняття, співтворчість та виконавство є неподільним блоком у системі формування мистецьких компетентностей учня мистецької школи, міжкультурна комунікація сьогодні набуває чи не першочергового значення. Кожен твір – це спілкування, а саме в людському спілкуванні полягає головне призначення музики, особливістю якого є «єднання людей, будь-якої великої чисельності, навколо яскраво позитивного ідеалу» [4].

Емпатійний підхід до формування в учнів мистецьких шкіл здатності емоційно відзиватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки і почуття, виражені засобами музичного мистецтва, широко застосовуються у всіх напрямках навчальної роботи в мистецькій школі.

Серед розмаїття педагогічних методів мені, як хормейстеру з багаторічним стажем роботи з учнями, хочеться зупинитися на практичному впровадженні методу міжкультурної комунікації через емпатійний, тобто емоційний підхід та

на його основі отримання учнями певної компетентності міжкультурної комунікації у класі хорového співу. Багатьма дослідженнями доведено, що «під впливом відчуття емпатії розвиваються комунікативні уміння й навички особистості. Вони допомагають людині в майбутньому і в професійному зростанні» [5].

Практичний досвід спілкування не тільки з українською вокально-хоровою музикою, а й вокально-хоровою музикою різних народів світу знайомить учнів мистецької школи з пісенною культурою різних країн, їх мелодичною мовою, жанрами, виконавськими традиціями тощо та готує учнів до їх майбутньої взаємодії з представниками інших культур.

Для роботи з учнями нами було обрано декілька хорових творів різних країн світу: Японії, України, Ізраїлю та Куби. Всі вони співалися мовами оригіналу і вокально-хоровій роботі над кожним із цих творів передував насичений роз'яснювально-просвітницький період. Для повного розуміння учнями змісту та сюжетності твори перекладалися українською мовою. Велася кропітка робота над вимовою і виразністю подачі літературного тексту: японською, івритом та іспанською. Також ми використовували наочні матеріали: фото, аудіо- та відео файли. Дітям було дуже цікаво знайомитися із новими для себе мовами, звичаями та традиціями різних народів світу. Багато часу приділялося аналізу засобів музичної виразності, пошуку спільних рис та відмінностей музичної мови творів, що вивчалися.

Після технічного періоду роботи над хоровими творами (розучування та співування) ми поступово застосовували елементи сонористики, хореографії та театралізації, які дуже пожвавили інтерес учнів до виконання творів програми і зробили ці твори більш виразними для сприймання глядачами.

Першою країною, до якої ми з учнями здійснили свою «музичну подорож», була Японія, близько 90 % музики якої є вокальною. Мінімум динамічних контрастів – стильова риса, що виділяє японську музику. У ній немає різких переходів від форте до піано. Для знайомства з японською вокальною музикою нами було обрано пісню «Акаї Хана» – «Червона квітка», яка відноситься до традиційного жанру «фуку», тобто «фолку». Працювали з елементами пластики-наслідування рухів очерету, бамбуку, національних рухів-поклонів та застосовували елементи сонористики: наслідування шуму вітру.

Наступною до програми хору була обрана українська народна пісня, яка відноситься до родинно-побутових народних пісень, «Ой, під вишнею» в обробці І. Лайко. Наповнення новими гармоніями, тембровими барвами, стильовими ознаками різних музичних течій, таких наприклад, як джаз, зробили роботу над твором дуже цікавим. Ритм, прийоми глісандо, наслідування, діалогічність – далеко не всі елементи, які використав автор обробки і зробив її більш сучасною. В роботі використовувалися пантомімічне відображення та створення умовних мінідіалогів головних персонажів пісні.

Історія єврейського народу, що йде корінням в Землю Ізраїлю, триває вже тридцять п'ять століть. І в цього народу є пісні, без яких не обходиться жодне єврейське свято, жоден великий концерт і урочистий захід. Немає людини, яка б не знала мелодію пісні «Хава Нагіла», що буквально означає «Давайте радіти». Ця пісня популярна настільки, що навіть вважається неофіційним гімном євреїв. Танцювальні елементи, жестикуляція, рухи та загальний характер пісні зробили виконання пісні цікавим для юних виконавців та більш яскравим і колоритним для слухацької аудиторії.

Іспанська композиторка Ева Угальде у своєму творі «Кубаніта» відтворила мелодику та ритм запального латино-американського танцю. Яскравий, емоційно-піднесений твір занурив виконавців у яскравий світ кубинського карнавалу. Для більш емоційного занурення та відчуття національних особливостей кубинської культури, під час виконання нами застосовувалися танцювальні рухи та жести, а також акомпанемент на бонгах.

Отже, метод міжкультурної комунікації, який ми використовували в межах навчальної дисципліни «Хоровий клас», стимулює, надихає, заохочує юну особистість. Цей метод є активізуючим фактором для порівняння та здобуття знань про свою та інші культури.

А через емпатійний підхід, який дозволяє дітям зрозуміти та відчути все розмаїття виконуваних творів у хоровому класі, ми формуємо в учнів певний досвід міжкультурного спілкування як елементу загальної культури сучасної особистості, що, своєю чергою, сприяє налагодженню дружніх стосунків між народами та стимулює інтерес учнів до сприйняття світу в різноманітті його мов, культур і традицій.

Список використаних джерел

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 28. С. 28.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Марченко В. М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за заг. ред. М. С. Корольчука. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2005. С. 53
3. Маслоу А. Гуманістична теорія особистості. *Освіта. UA* URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/9766/>
4. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие. СПб.: Лань, 2000. 320 с.
5. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competens. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrived December 2, 2003.

ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ НОТ З АРКУШУ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Тарасенко М. М.

У статті висвітлюється одна з актуальних проблем сучасної фортепіанної педагогіки – формування і вдосконалення навички читання нот з аркуша. Процес гри з аркуша розглядається автором як складна послідовність дій, які умовно поділяються на три етапи. В цьому контексті розглядаються особливості роботи на цих етапах з учнями в класі фортепіано.

Ключові слова: клас фортепіано, гра з аркуша, читання нот,

Навичка читання нот з аркуша є найважливішою в процесі розучування будь-якого музичного твору, вона полегшує процес ознайомлення з твором і визначає швидкість його вивчення. Вміння читати ноти з аркуша – одне з базових умінь музиканта, яким визначається професіоналізм піаніста, концертмейстера, артиста ансамблю. Також неможливо уявити викладача, який не здатний професійно виконати, продемонструвати твір своїм учням.

Навичка читання нотного тексту з аркуша дає можливість піаністу знайомитися з усім розмаїттям фортепіанної музики, постійно розширювати свій музичний світогляд не тільки за допомогою прослуховування музичних творів. Самостійне виконання сольного, ансамблевого репертуару, симфонічних та оперних шедеврів, вокальної літератури не тільки сприяє накопиченню музичної інформації, але й систематизує в активній практичній діяльності конкретні піаністичні вміння і навички.

Повсякденна практика свідчить, що викладачі приділяють зазвичай небагато уваги читанню нот з аркуша, обумовлюючи це недостатністю часу. Основні зусилля докладаються на вивчення творів, які будуть виконуватися на публічних виступах. Як результат студенти в більшості випадків погано читають з аркуша навіть нескладні зразки нотних текстів, завдяки чому багато часу витрачається на розбір і засвоєння творів, ускладнюються самостійне ознайомлення студентів з новими творами. І навпаки, якщо читанню нот з аркуша приділяють увагу і певний час, студенти впевнено оволодівають цією навичкою, що дає змогу вивчати значно більшу кількість нових творів за рахунок скорочення періоду їх розбору.

На початковому етапі навчання в дитячих мистецьких школах прагнення найшвидше досягати результатів призводить до того, що кропітка робота над вихованням навички читання нот з аркуша вкрай обмежується, або не проводиться зовсім. Учні намагаються запам'ятати текст або «з рук», або завчити його механічно. Підсумком такого «навчання» є безпорадність учня при знайомстві з новими творами, гальмування процесу їх розучування. Подалі погане володіння

навичкою читання нот з аркуша суттєво обмежує коло реалізації творчих можливостей учнів і студентів у професійній сфері.

Саме тому робота над формуванням й удосконаленням навички читання нот з аркуша повинна активно і систематично проводитися протягом усього періоду навчання у класі фортепіано.

Читання нот з аркуша – це особливий вид музичної діяльності, складний творчий процес. Його відмінною особливістю є безперервність гри, а метою – розкриття у загальних рисах художнього змісту музичного твору, який не виконувався раніше.

Слід виділити два види виконання незнайомого твору: розбір і читання з аркуша. Під розбором мають на увазі повільне програвання твору із зупинками, повторами окремих складових тексту для більш ретельного вивчення. Тоді як гра з аркуша – це виконання незнайомого твору в темпі і характері, що наближаються, або відтворюють задумок композитора. При читанні нотного тексту з аркушу виконавець прагне охопити твір у цілому, тому звертає увагу на істотні моменти. Деякі деталі (другорядні голоси, найменш вагомні звуки в акордах) можуть залишатися увагою виконавця. Читання нот з аркуша потребує швидкого осягання задуму композитора, іноді інтуїтивного розуміння цілого до ознайомлення з повним нотним текстом твору.

Читання нот з аркуша потребує синтезуючої діяльності. Під час гри всі дії музиканта поєднуються в складний динамічний процес, вступають у нерозривний зв'язок. Під час розбору тексту нового твору, навпаки, переважає аналітичний принцип.

Процес гри з аркуша являє собою складну послідовність дій, які умовно поділяються на три етапи. На першому етапі виконавець сприймає інформацію нотного тексту зором. Він бачить назву твору, ім'я його автора, визначає жанрову і стильову основу, його характер, темп, розмір, тональність. Виконавець осягає нотні символи, ритмічний та звуковисотний графічний малюнок. На другому етапі відбувається перебудова, усвідомлення отриманої зором інформації в звукові уявлення. На основі графічного малюнку, знаходження в тексті знайомих елементів та осмисленню структурної логіки – внутрішній слух вибудовує образне розуміння музичного твору. Третій етап – це моторна реалізація сприйнятого зором і внутрішнім слухом нотного тексту, тобто відбувається процес перетворення звукових уявлень у рухи, що зможуть їх відтворити у реальному звучанні. Ця дія потребує складної координованої діяльності виконавського апарату, концентрації волі, слуху, уваги, пам'яті, уяви.

Формування навички читання нот з аркуша повинне бути закладеним у структуру виховання піаніста. Розвиток цієї навички слід зробити невід'ємною частиною освітнього процесу, систематично працювати над її вдосконаленням з самого початку навчання, включати відповідні завдання на уроках, кожного разу окреслювати конкретні завдання.

Розглянемо методичні прийоми, що сприяють удосконаленню навички читання нот з аркуша. Зупинимо на початковому етапі навчання фортепіанній грі. Формування навички гри з аркуша відбувається паралельно з вивченням нотної грамоти. По-перше, слід ставити за мету навчити учня графічному сприйняттю запису нотного тексту, пояснити, що потрібно бачити не окрему ноту, а графічний малюнок з групи нот, формувати навичку «бачу ноту – граю її, не згадуючи назви цієї ноти». З цією метою можна запропонувати музичний матеріал з найпростішими завданнями: рух нот за ступенями або через ступінь вгору і вниз у скрипковому і басовому ключах по всіх регістрах клавіатури. Керуючись педагогічним принципом «від простого до складного» далі можна запропонувати нотні тексти, в яких зустрічаються стрибки на кварту і більше, а також широкі ходи. Варто підібрати цікавий з художньої точки зору нотний матеріал для читання нот з аркуша, в якому фактура викладена на двох рядках і потребує рівноправної участі обох рук. Знайти такі твори, в яких при розподілі мелодії між руками не порушувався музичний синтаксис, мелодія не переходила з руки в руку. Цей фактор допоможе сформувати на початковому етапі цілісне, структурне сприйняття нотного матеріалу. Далі можна запропонувати читати нотні тексти, в яких мелодія переходить з руки в руку, з одного нотного стану на інший посеред мотиву чи фрази.

На наступному етапі вже варто засвоювати навичку читання з аркуша інтервалів і акордів. Тут можна пояснити як слід аналізувати напрям руху кожного з голосів, які голоси стоять на місці, які рухаються і в якому напрямку, інтервали розширюються, чи навпаки звужуються. Слід звернути увагу на паралельні рухи, а також «дзеркальне» викладення музичного матеріалу. При читанні акордів варто сприймати їх цілісно, охоплюючи поглядом знизу вгору, а не навпаки. Доречними будуть і поставлені завдання, наприклад: відстежувати як змінюється акорд, провівши аналогію з аналізом руху інтервалів.

Більш складним завданням є читання нот з аркуша двома руками одночасно. На початку цієї роботи можна запропонувати твори з затриманими на цілий такт нотами в одній руці або з паралельним рухом голосів в октаву. Краще підібрати для цього музичні твори з мелодією в одній аплікатурній позиції. Поступово можна ускладнювати завдання, пропонувати тексти з рухом в обох голосах, але попередньо пояснити, що для початку слід грати повністю текст правою рукою і хоча б сильну долю в кожному такті в лівій руці, далі поступово охоплювати все більше елементів фактури.

Варто окремо зупинитися на важливості методично грамотного підбору нотного матеріалу для читання з аркуша. Тут також слід дотримуватися педагогічного принципу «від простого до складного», поступово ускладнювати і урізноманітнювати ритмічні малюнки та їх співвідношення, звертатися до різних варіантів фактури. Не менш важливо турбуватися і про художню цінність нотної літератури для читання з аркуша, що сприятиме вихованню художнього смаку. Багато застосовувати твори різних стилів, жанрів, епох.

Серед основних методів формування і вдосконалення навички читання нот з аркуша, можна назвати такі, як здійснення попереднього докладного аналізу нотного тексту зором без інструменту. На початку це краще робити разом з викладачем. Зоровому аналізу слід обов'язково приділяти увагу, адже це створить найбільш сприятливі умови для взаємодії музично-слухових і слухо-моторних уявлень. Можна запропонувати студенту зором зануритися в нотний матеріал, намагатися почути його внутрішнім слухом, уявити характер твору ще до гри на інструменті.

Далі – прочитати всі вербальні позначення, що зустрічаються в тексті твору. Це – ім'я композитора, назва твору, позначення темпу, характеру, динамічні та агогічні вказівки. Не повинно пройти повз увагу ціла низка факторів, які потрібно врахувати в процесі читання нотного тексту:

- визначення тональності твору та можливих її змін;
- простеження мелодичної лінії та аналіз структури твору: мелодичні повтори, мотиви, фрази, речення, розділи і частини;
- простеження зміни ритмічних фігур, визначення основного ритмічного малюнку;
- виявлення складних ритмічних формул;
- аналіз гармонічних особливостей твору;
- виявлення специфіки фактури;
- визначення виконавських прийомів: раціональної аплікатури, артикуляції, агогіки, педалізації.

Важливою складовою навички читання нот з аркуша є техніка швидкого читання нотного тексту. Значну частину методики навчання читання нот з аркуша складають спеціальні вправи, що спрямовані на формування і вдосконалення техніки зорово-слухового сприйняття і моторної реакції, що виникає вслід за нею. Швидкість і точність дій піаністичного апарату на вербальні сигнали нотного тексту, які є базовою навичкою гри з аркуша, потребують систематичного розвитку. Перш за все слід намагатися формувати вільне і швидке орієнтування рук на клавіатурі без постійної підтримки зором. Виконавець, який часто відриває погляд від нот, легко втрачає фрагменти тексту, в результаті виникають затримки під час гри.

Звичайно, при грі з аркуша повна відсутність зорового контролю за руками практично неможлива і не є необхідною. Але ця навичка може бути значно розвинена. Тут варто зупинитися на деяких прийомах, які допомагають вдосконалити цю навичку.

Вивчаючи гами, арпеджію, акорди, студент грає їх у різних артикуляційних варіантах не дивлячись на клавіатуру. Далі виконує інтервали й акорди «сліпим методом» кожною рукою в різних октавах. Ці вправи суттєво полегшують орієнтування рук на клавіатурі, але повністю виключати зоровий контроль за

руками неможливо. Це особливо стосується нотних текстів із значною кількістю стрибків та широких ходів. В цих випадках варто звернути увагу на периферійний зір. Слід знайти зі студентом таку висоту посадки за інструментом, при якій стає можливим бачити одночасно і нотний текст і руки на клавіатурі.

Важливим методом розвитку навички читання нот з аркушу є набуття аплікатурної техніки. Мова йде про вміння швидко обирати раціональне аплікатурне рішення для конкретної ситуації і подалі доводити це вміння до автоматизму. Засвоєння зазначеної навички визначає швидкість і точність моторної реакції виконавця на нотний текст. Передумовою виховання аплікатурної техніки є засвоєння навички позиційних змін, яка в свою чергу набувається за допомогою вивчення гам, арпеджіо, акордів, а також вправ (наприклад Ш. Ганона). Під час гри цього технічного матеріалу необхідно звертати увагу на необхідність обов'язкового дотримання типової аплікатури основних технічних формул, що є запорукою успішного доведення аплікатурної техніки до автоматизму.

Одним з базових методів навчання читанню нот з аркушу є формування і вдосконалення навички сприймати нотний текст цілісними структурами (починаючи з мелодичних зворотів, інтервалів, акордів), а не окремими нотними символами. Фортепіанна фактура багатовимірною, потребує сприйняття одночасно і по горизонталі, і по вертикалі. Найбільш складною для студентів є навичка швидкого охоплення і відтворення нотних текстів по вертикалі як єдиного комплексу. Слід звертати увагу студентів на необхідність читання вертикальних комплексів знизу вгору з опорою на басовий фундамент. Для розвитку цього вміння можна використовувати такі вправи: поєднувати в акорди гармонічні фігурації, що зустрічаються в нотних текстах, і навпаки, акордові послідовності виконувати як гармонічну фігурацію, починаючи від баса. Дуже корисною для розвитку навички комплексного сприйняття тексту є читання трирядкових та чотирирядкових хорових партитур.

Необхідним фактором для формування навички читання нот з аркушу є вміння спрощувати нотний текст, особливо це стосується перекладень симфонічної та оперної літератури. Разом зі студентом аналізуємо нотний матеріал, визначаємо мелодію, підголоски, акомпанемент, більш і менш важливі елементи фактури. На прикладах можна пояснити, що потрібно грати обов'язково, а без яких фактурних складових твір не втратить своєї сутності. Серед вправ можуть бути такі, як: грати крайні голоси з пропуском середніх; при грі подвійних нот, акордів залишати один, або в акордах два голоси, що є найбільш важливими; в акомпанементах з гармонічними фігураціями поєднувати звуки, що відносяться до однієї гармонії в акорд.

Ефективним методом вдосконалення навички читання з аркушу є гра в ансамблі. Вона допомагає максимально концентрувати увагу, вимушує не відставати від заданого темпу, ловити на ходу партнера.

Наприкінці хочу відзначити типові помилки, що зустрічаються при читанні з аркушу. На початковому етапі навчання – це слабке знання нот і ритмічних малюнків; неухважність до ключових знаків; читання тексту із зупинками перед кожним наступним тактом. На подальших етапах навчання – це поелементне сприйняття нотного тексту, бачення окремих строк в тексті, бажання коригувати звучання, погане орієнтування виконавського апарату на клавіатурі. Уникнення цих помилок може розглядатися як передумова до оволодіння навички швидкого читання з аркушу музичних творів.

Таким чином, сформоване вміння читання нот з аркушу полегшує професійну роботу музиканта, розширює його музичний світогляд, дозволяє самостійно знайомитися з різноманітним нотним матеріалом. Формування і вдосконалення цієї навички тісно пов'язане із загальним музично-піаністичним розвитком студентів. Найкращі результати досягаються при формуванні техніки читання нот з початкового етапу навчання та подальшому систематичному розвитку протягом усього періоду навчання.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. 3-е изд., доп. Москва: Музыка, 1978. 289 с.
2. Брянская Ф. Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста. Москва: Музыка, 1971. 56 с.
3. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано: підручник. Львів: ЛДМА, 2001. 224 с.
4. Гофман И. Фортепианная игра: *Ответы на вопросы о фортепианной игре*. Москва: Классика – XXI, 2003. 224 с.
5. Катаева Т. Ю. Чтение с листа на уроках фортепиано. Москва: Классика – XXI, 2006. 95 с.
6. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста: метод. Пособие. Москва: Кифара, 2002. 183 с.
7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 4-е изд. Москва: Музыка, 1982. 1988. 300 с.
8. Некрасова Ю. Комплексне навчання гри на фортепіано. Одеса: АстроПринт, 2000. 149 с.
9. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.
10. Чтение с листа в классе фортепиано: 1–2 кл. / сост. И. М. Рябов, С. И. Рябов; введ. И. Рябова. Киев: Музична Україна, 1988. 64 с.
11. Чтение с листа в классе фортепиано: 3–4 кл. / сост. И. М. Рябов, С. И. Рябов; введ. И. Рябова. Киев: Музична Україна, 1989.

ДО ПИТАННЯ ВОКАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

Хоменко А. Б.

У статті висвітлюються деякі аспекти формування дикції в співі, розкривається значення чіткої співацької вимови, природної артикуляції та усвідомлення важливості виховання художнього слова на основі культури виконавського мовлення співаків.

Ключові слова: вокальне мовлення, співацька вимова, дикція, артикуляція, художнє слово.

Спів – це синтетичний вид мистецтва, у якому музика органічно поєднана зі словом. Адже для того, щоб донести до слухача зміст виконуваного твору, співак повинен однаково майстерно володіти як належною звуковою палітрою свого голосу, так і художньою виразністю слова. Спів є «омузыкаленою мовою» – висновок, до якого приходять у своїх дослідженнях І. І. Левідов, доктор медичних наук, один із відомих, всебічно освічених фоніатрів, який вивчав вокальне мистецтво в Росії та Італії. Цікаві думки щодо значення слова у співі зустрічаємо в мемуарах К. С. Станіславського: «Природа влаштувала так, що під час словесного спілкування з іншими людьми спочатку ми бачимо внутрішнім зором те, про що іде мова, а потім вже говоримо про побачене. Якщо ж ми слухаємо інших, то спочатку сприймаємо вухом те, про що нам говорять, а потім бачимо оком почуте. Слухати нашою мовою означає – бачити, про що говорять, а говорити – означає малювати зорові образи. Слово для артиста – не просто звук, а збудник образів...» [3, с. 114] «Співаки, як і взагалі люди, не вмюють красиво, грамотно говорити. Ось чому в більшості випадків краса їх співу часто псується через вульгарність дикції і вимови. Здебільшого слово в співі зовсім пропадає. Між тим, слово – тема для творчості композитора, а музика – його творчість, тобто переживання даної теми, ставлення до неї композитора. Слово – що, музика – як» [4, с. 386].

Спів це не самоціль, а засіб вираження внутрішньої суті художнього образу твору. Слово у співі повинне бути таким простим і правдивим, як в людській мові, воно повинне уособлювати живі, конкретні думки і почуття людини. На думку відомого режисера В. І. Немировича-Данченка, ідеальний співак думає про свій спів стільки ж, скільки думає про слова людина, яка розмовляє.

Окремі положення про значення слова у співі та поради щодо роботи над ним знаходимо у численних науково-методичних працях. Ці питання розглядають В. Антонюк, Б. Асаф'єв, Д. Аспелунд, Б. Базиликот, О. Знаменська, І. Левідов, В. Морозов, М. Микиша, К. Станіславський, Ю. Юцевич та багато

інших науковців, педагогів, співаків. Питання взаємозв'язків дикції у мовленні та співі становить інтерес і для науковців суміжних галузей знань, зокрема, філологів та лінгвістів.

Мета даної статті полягає в дослідженні деяких аспектів формування дикції в співі та виправлення мовних дефектів, а також в напрацюванні необхідних наукових, практичних, методичних настанов для отримання навичок чіткої дикції та природної артикуляції.

Поняття культури мови в співі виходить із поняття культури мови в цілому. Питання співацької вимови включають в себе такі важливі моменти, як дикційна чіткість, художня виразність, відповідність правилам орфоепії. В цій статті ми будемо розглядати дикцію як елемент вокальної техніки та фундамент художньої виразності, не торкаючись проблем орфоепії, фразування та палітри вокальної мови.

Мистецтво вокальної мови, її культура, як і мистецтво співу в цілому, складається із двох нерозривних елементів: технічного і художнього. Мистецтва співу без технічного уміння не існує. Непідготовлений технічно співак не може досягти вершин вокального мистецтва. Адже щоб оволодіти мистецтвом співу, окрім професійно придатного голосу, творчих здібностей та музичних даних, необхідно мати бездоганну вокальну вимову. Ігнорування чіткої вимови, порушення цілності художнього сприймання на догоду чистому вокалу може бути тільки тоді, коли співак не розуміє творчих завдань і не знає, що між вокальним звучанням і артикуляцією фонем існує тісний взаємозв'язок.

Власні спостереження і аналіз багатьох наукових праць дозволяють говорити про пряму фізіологічну залежність голосоведення і тембру голосу від правильної вимови букви-звука в комплексі слова.

Робота над вимовою в співі ускладнюється специфічними вокальними умовами. Якщо драматичний актор або диктор використовують слово у мові, тобто в природній формі вираження думки, то співак знаходиться зовсім в іншому становищі. У нього слово завжди поєднане з мелодією, з музикою. Воно є формою звучання голосу, «чашею», в яку вливається голос співака. Співакові при цьому потрібно враховувати такі фактори, як висота звуку, ритм, темп мови, музичний супровід, оркестр, хор, спільне виконання. Все це, безперечно, ускладнює чіткість та розбірливість вимови у співі.

Щоб докорінно покращити виконавство співака, потрібен рішучий поворот в бік слова. Не зменшуючи суто вокальних вимог, а, навпаки, підвищуючи їх, необхідно докласти всіх зусиль, аби підняти слово в співі на належну висоту. Адже коли співак виспіває кожне слово від початку і до кінця, вимовляючи всі букви-звуки відповідно до правил орфоепії, то слухачі отримують справжню естетичну насолоду, знаходячись в полоні виконавця, адже їх думки йдуть за словами вокаліста.

Отже, дикція – важливий компонент якісного співу. На жаль, її ігнорують навіть деякі досвідчені співаки. Вимога гарної дикції в співі стосується не тільки розбірливості вимови, але й її відповідності сучасній естетиці вокального мистецтва, еталонному звучанню елементів вокальної мови. Крім того, необхідно зберегти мелодичну кантиленну вокальну лінію, яка часто страждає через прагнення співаків до виразного яскравого слова. Дикція передбачає, крім чіткої вимови, чистоту конкретного звуку, звільнення його від сторонніх призвуків, шумів, що пов'язані із звичною неправильною артикуляцією у побутовій мові. Дикція, яка потребує певної і точної артикуляції звуків, що перевіряються акустично, виховує артикуляційні органи, робить їх гнучкими та слухняними волі співака. Теоретичне і практичне розуміння вокалістами фізіології голосних та приголосних, їх взаємообумовленості, допоможе більш точно вести голос при співі, утримувати позиційну висоту, а періодичне розчленування повітряного струменю (голосних) приголосними створює найбільш зручні умови для резонування.

Академічним співакам висуваються складні вимоги однорідності та краси звучання голосних на діапазоні двох октав, включаючи розмаїття нюансування. Це примушує співаків шукати різні прийоми артикуляційних пристосувань, які сприяють виконанню вокально-технічних завдань без викривлення правильної вимови.

У своїй практичній роботі зі студентами ми повинні звертати особливу увагу на правильну і точну роботу окремих частин голосового апарату, активну їх участь у формуванні звуку. В процесі навчання необхідно постійно контролювати вимову, вчасно виправляючи найменші порушення. Співак повинен знати і відчувати форму кожного звуку, змінюючи та пристосовуючи артикуляцію, якщо потрібно, але при цьому не спотворюючи правильної вимови.

Артикуляторні органи мають особливе значення у вокальній педагогіці. Це найбільш рухлива та підпорядкована нашій волі частина голосового апарату. Діючи в потрібному напрямку на повністю підпорядковані нашій свідомості артикуляційні органи, ми можемо суттєво впливати на весь голосовий апарат, формуючи правильно функцію всіх інших органів голосоутворення. Дихальні м'язи працюють рефлекторно у співдружності з надставною трубкою, тому правильна, чітка, ненапружена артикуляція язика, губ, нижньої щелепи спричинить і правильний видих. Знання правил артикуляції та систематичне мовне тренування дуже швидко виправить звучання приголосних і голосних звуків, надасть голосоведенню однорідного характеру. Правильна природна артикуляція та чітка дикція в співі сприяють не тільки підсиленню виразності, але і полегшують формування голосу співака.

Засвоєння потрібних знань, перетворення їх в уміння звершується в практичній роботі на мовних і паралельно – вокальних вправах. З одного боку, це

викликано необхідністю підкреслити спільну природу сценічної і вокальної мови, а з іншого – виявити специфічні риси вокальної мови. Теоретичне і практичне знання вокалістами фізіології голосних та приголосних, їх взаємообумовленості допоможе вести голос більш точно в співі вокалізів, вправ і творів, що буде утримувати позиційну висоту. Періодичне членування повітряного струменя певною перешкодою створює зручні умови для виявлення резонаторних можливостей.

У співацькому голосоутворенні найважливішу роль відіграють голосні фонemi. «Носіями» вокального звука 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, індиферентний, тобто не має ознак певного голосного. Перетворення цього індиферентного 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.

Співацькі голосні відрізняються від мовних. Вони округлюються, або робляться темнішими, тобто 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 і об'єднуються під загальною назвою нейтралізації голосних у співі.

Голосні є тією формою, в яку вливається співацький звук. У голосних звуках збираються позитивні і негативні риси засвоєної співаком манери звукоутворення. Прислухавшись до манери співу і характеру звучання голосу різних співаків, можна помітити, що тільки в справжніх майстрів співу голосні зберігають на всьому діапазоні голосу свої характерні індивідуальні риси. Кожний голосний звук має своє індивідуальне звучання, що залежить від акустичної настроєності рухомих резонаторів голосового апарату. У роботі над формуванням голосних основну увагу треба приділяти правильному розкриттю рота та

глотки, еластичній роботі діафрагми і м'язів черевного пресу, а також чіткій, контурній вимові голосних. Оскільки утворення тієї чи іншої голосної цілком залежить від форми рухомих резонаторів голосового апарату, природньо, що вміння надавати їм необхідну форму відіграє вирішальну роль у техніці формування та вимови цих голосних і в техніці співу взагалі.

Акустичний лад (форманти) голосних звуків та особливості їх утворення суттєво впливають на звучання співацького голосу. Така властивість притаманна й приголосним. 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. Застосовуючи цей метод, необхідно конкретно знати, як той чи інший голосний або приголосний впливає на голос і роботу артикуляційних органів, а через них і на весь голосовий апарат.

Правильна вимова приголосних в словах утримує вокальну позицію, тому що кожний приголосний має власну точку фіксації в ротовій порожнині, місце перешкоди, в яку струмінь повітря спрямовується. Змінений подоланням перешкоди та озвучений приголосним повітряний струмінь за законом асиміляції забарвлюється в той чи інший голосний із характерним звучанням попереднього приголосного. Це дуже важливо враховувати в співі для зміни тембру голосу та нюансування у виконанні. При вимові приголосних з правильною і точною артикуляцією ротова порожнина набуває певної форми. Це викликає вібрації повітряного струменя та відповідне відображення його від стінок порожнини рота, що призводить до належного забарвлення тембру співацького голосу.

Голосні та приголосні у співі утворюються 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. Необхідно систематично тренуватися у чіткій виразній вимові кожного приголосного звуку, інакше втрачається не тільки зміст твору, але і його художня цінність.

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.

Прикрою перешкодою в роботі над чіткою дикцією та природною артикуляцією є «школи співу», які рекомендують, часто в ультимативній формі, фіксацію губ, неприродно прикриваючи верхні або, навіть, нижні зуби. В подібних випадках співакові дуже важко невимушено і виразно вимовляти слова без побоювання втратити позицію так званого «якісного звукоутворення». Слово при цьому стає неприродним, манірним, невиразним. Погано впливають на чіткість дикції такі вокально-технічні недоліки, як млява атака звуку, пасивна артикуляція приголосних, неприродна артикуляція голосних. Водночас прямо-лінійне розуміння чіткої вимови призводить до антихудожніх наслідків, а саме: скандування кожного складу, декламування по складах, подвоєння приголосних там, де це не потрібно, відсутність різниці між наголошеними і ненаголошеними складами тощо.

Таким чином, робота над дикцією та природною артикуляцією повинна бути предметом постійної роботи вокаліста, так само, як робота над чистою інтонацією, вільним володінням дихання, виразним та логічним фразуванням тощо. Вокаліст повинен відчувати силу поетичного слова, постійно шукати оптимальні можливості його виразності в найбільш точному нюансі та в поєднанні з музичною артикуляцією. Проспіване слово повинне бути скарбницею краси мови, його необхідно плекати, наполегливо працювати над ясністю та фонетичною точністю вимови.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник. Київ: АТ «Віпол», 2007. С. 26, 29–31.
2. Антонюк В. Г. Культура мови у співі та принципи української вокальної орфоепії. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 5. Муз. виконавство. Кн. 4. Київ: НМАУ, 2000. С. 80–86.
3. 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.
4. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ежегодник МХАТ, 1946. С. 114.
5. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. Собр. соч., Москва: Искусство, 1954. Т. 1. С. 386.
6. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: навчально-методичний посібник. Київ, 1998. С. 122–126.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ БАНДУРИ З ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Шатківська Г. М.

У статті автор розкриває особливості застосування інноваційних методів навчання учнів у класі бандури. Акцентується увага на необхідності вдосконалення освітнього процесу, одним з елементів якого є творча активність викладача і учня.

Ключові слова: клас бандури, інноваційні методи, творчі здібності, інтерактивне навчання.

ДМШ та мистецькі школи покликані дати учням музичну освіту, виховувати їх естетичний смак на найкращих зразках світового та вітчизняного мистецтва, готувати найбільш обдарованих дітей до вступу у відповідні спеціалізовані музичні заклади.

Мета сучасної школи – створення умов для творчого розвитку і самореалізації кожної особистості. Вимір якості шкільної освіти – набуте вміння школяра вчитися. Відповідно сучасні уроки – це уроки цілісного розвитку дитини – інтелектуального, духовного, емоційного.

Сьогодні не підлягає сумніву, що, використовуючи інноваційні технології навчання, ми покращуємо ефективність, продуктивність навчального процесу, адже сучасне життя висуває свої вимоги і вимагає від педагогів новаторських ідей, нових пошуків.

Відомо, що інновація – це процес упровадження якогось нововведення в практику, в результаті якого підвищуються показники (рівень) досягнень даної особистості. Джерелом інновації виступає цілеспрямований пошук ідей з метою розв'язання суперечностей її освоєння відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту.

Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перегляду і перебудови системи власної діяльності.

Це діяльність, у якій виявляються такі якості особистості, як продуктивність, оригінальність мислення, винахідливість, вміння побачити проблему, інтуїція, швидкість розумових реакцій, здатність до здогаду, «інсайту» (з англ. – осяяння) – несподіване для самої людини, раптове знаходження рішення будь-якої проблеми, над якою довго і наполегливо думала.

Учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий. Якщо дитина, ще в школі не навчиться самостійно творити, то такою безініціативною, пасивною вона може залишитися і в житті.

Творчість – це норма дитячого розвитку, притаманна дитині з раннього віку. Це сфера її свободи і розкритості, як індивідуальності.

Широким полем творчості для учнів виступає урок за спеціальністю. В даному контексті варто зупинитись на використанні новітніх методів у класі бандури.

Всі знають, що бандура – інструмент колосальних можливостей. Аналогів такому інструменту у світі немає. А ще бандура дає можливість поєднувати два види виконавства – інструментальне і вокальне.

Міркуючи про сучасний урок бандури у музичній школі, можна визначити основні напрямки його вдосконалення:

- необхідно змінити роль учня з пасивного виконавця на активного учасника процесу навчання;

- оскільки сучасні діти перенавантажені в загальноосвітній школі, то виникає проблема організації такої музично-творчої діяльності, яка б дозволяла отримувати й відповідні знання і не занадто втомлювати.

Одним із засобів вирішення цього завдання є використання сучасних інформаційних технологій на уроках, зокрема на уроках бандури, що робить навчання яскравим і цікавим для учня будь-якого віку, формує емоційно позитивне ставлення до предмета. У своїй роботі варто поєднувати інтерактивне, диференційоване, проблемне та ігрове навчання.

Мета інтерактивного навчання – це не лише навчання, яке здійснюється за умови активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а й створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість. Інтерактивний – означає сприяти, взаємодіяти, чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу. Індивідуальний урок вже сам по собі є інтерактивним.

Наприклад, урок бандури це не тільки виконання домашнього завдання, але розбір нового твору (читка нот з листа, вивчення теоретичного матеріалу, вивчення нот, тривалостей, визначення музичних термінів, жанрів твору), робота над вокальною партією, співвідношення інструментального супроводу із вокальною партією тощо.

Розпочинаючи вивчення нового твору, варто проводити детальний аналіз: бесіда за змістом твору, аналіз образів, характеру, жанру та стилю, пошук в Інтернеті відомостей про даний твір.

Слід наголосити й на важливості диференційованого навчання, яке виступає, як форма організації навчально-виховного процесу, за якої створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити свої потенційні можливості. Це навчання передбачає виконання творчих завдань, занурення в атмосферу творчості, а головною методичною умовою такого навчання має виступати врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Одним з дієвих методів розвитку творчих здібностей виступає дослідницький метод, за яким учень виступає, в нашому випадку, в ролі мистецтвознавця: самостійно визначає стиль музичного твору автора, доводить та аргументує свою відповідь і працює над виступом.

Творчі завдання можуть передбачати, наприклад:

- музичну інтерпретацію (пошуки варіантів виконання окремих фрагментів і твору в цілому, динамічний розвиток, визначення кульмінацій окремих фраз, нюансування тощо);
- драматичну інтерпретацію (варіанти виконання фраз та куплетів у певному характері, з певним настроєм);
- рухову інтерпретацію (варіанти образних танцювальних рухів);
- театральну інтерпретацію (варіанти інсценізації пісні);
- живописну інтерпретацію (варіанти зображення образу, характеру за допомогою малюнка).

Якщо в класі є учні, які виявляють здатність до написання музики, то потрібно всіляко їх заохочувати. Варто розвивати здібності та таланти дитини, якими їх наділила природа. Слід розуміти, що граючись, учні не усвідомлюють, як засвоїли певний матеріал. Кожна гра містить певне завдання, спрямоване на розвиток тих чи інших навичок.

На уроках бандури ми використовуємо музичні енциклопедії із Інтернету та гаджети. Шукаємо відповідні відео, записуємо академконцерти, виступи, які потім аналізуємо.

Часто в практиці музичного навчання ми використовуємо клавішний синтезатор. Його використання сприяє розвитку тембрового, гармонічного та мелодичного слуху, почуття ритму, форми, стилю. Синтезатор – це певна творча лабораторія, прекрасний помічник у розвитку творчих здібностей.

Втім, слід пам'ятати, що гра і спів під фонограму «мінус» вимагає володіння певними навичками. Тому, як правило, на диску представлена програма «плюс» та «мінус». Відомо, що для оволодіння музично-виконавською майстерністю необхідні систематичні заняття. Цифрові інструменти дозволяють проводити багаточасові заняття у навушниках, не створюючи дискомфорту для оточуючих.

Досить важливим і цікавим є використання на уроках бандури різноманітних перкусійних інструментів (шейкер, брязкальця, трикутник, чаймс).

Життя вносить свої корективи – інколи несподівані. Починаючи із 12.03.20 року школи перейшли на нову форму навчання – онлайн (дистанційно). Уроки проводились на платформах Viber, Messenger, Skype, Zoom тощо і з цього всі вивнесли багато уроків. Оскільки навчання повинно відбуватись за будь-яких умов, то процес нового формату змусив по-іншому глянути на урок як викладачами,

так і учнями та їх батьками. Дистанційне навчання – корисний і цікавий досвід, але існують певні проблеми та недоліки. Будь-який відеозв'язок не може замінити учням повноцінного контакту з викладачем. Але навіть за таких умов в здебільшого своїй освітній процес відбувається.

Однак навчити дитину можна, а ось передати енергію онлайн важко. Жодна дистанційна освіта не замінить того взаємовпливу, який відбувається між учнями і вчителем.

На завершення треба зауважити, що використання інтерактивних методів навчання накладає вето на позицію «я вчитель» (тобто я вище), а «ви учні» (тобто ви нижче). Поділ на касти залишився у минулому, а сьогодні нами керує взаємо-навчання – викладача в учнів, учнів у викладача. Адже рівень кваліфікованості педагога залежить і від рівня освіченості його учнів. Сучасна педагогіка оцінює своїх вчителів виключно за такими параметрами.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Шляхи інноваційного навчання. *Історія в школах України*. 1999. № 4. С. 159.
2. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті. *Дошкільне виховання*, 1999. № 7. С. 5
3. Ліхіцька Л. М., Вічавська О. С. Інноваційні методи навчання мистецькій діяльності майбутніх учителів музики. *Інноваційні технології в дошкільній освіті*: збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28–29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. С. 163–165.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ДИТЯЧОМУ ХОРІ

Шумська Л. Ю., Довгошея Т. А.

У статті висвітлюються методичні засади, які визначають як загальні, так і часткові особливості навчального процесу з дисципліни «Хоровий клас» у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а також оптимальні засоби досягнення мети навчання: формування вокально-хорових компетентностей та естетичної культури учнів засобами хорового мистецтва.

Ключові слова: дитячий хор, вокально-хорова творчість, хорове навчання, хоровий клас, хормейстер.

Постановка проблеми. Хор та вокально-хорова творчість – це один із найголовніших засобів розвитку музичних здібностей дітей, що формує їх естетичну та духовну культуру. За допомогою хору у дитини виховується естетичний музичний смак, її уподобання, національна гідність, шанування традицій свого народу та відбувається популяризація найкращих зразків національної хорової культури.

Незалежно від вікових характеристик дитячого хорового колективу існують системоутворювальні методичні засади, дотримання яких сприяє ефективності функціонування та розвитку як вокально-хорової техніки дитячого хору, так і становленню його виконавської майстерності, що й становить сутність мети навчання з дисципліни «Хоровий клас».

Зазначена мета навчання досягається в межах дисципліни «Хоровий клас», яка є профільним предметом у типовому навчальному плані з підготовки учнів на хорових відділеннях початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, та органічно поєднує індивідуальні, групові, загальнорепетиційні форми роботи з концертно-просвітницькою діяльністю, участю у фестивальних й конкурсних проєктах. Усі складові навчального процесу в хоровому класі спрямовані на формування спеціальних навичок, які сумарно визначають комплекс вокально-хорових компетентностей: співацька техніка, різні види часткового ансамблю (інтонаційний, артикуляційний, тембральний, агогічний тощо) та загальнохоровий стрій та ансамбль, артистизм, художнє мислення, виразне виконання в умовах сценічного виступу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти організації навчально-виховного процесу в дитячих хорових колективах висвітлені в дослідженнях та методичних працях науковців і хормейстерів-практиків:

Л. Венгрус, М. Вішленкова, О. Калугіна, І. Кліш, Д. Огороднова, О. Раввінова, С. Світайло, О. Соболевої, Г. Стулової, Л. Ятла та інших.

Мета даної статті – висвітлення методичних засад навчального процесу в ході вивчення дисципліни «Хоровий клас», які виступають засобом формування вокально-хорових компетентностей учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (ПСМНЗ).

Виклад основного матеріалу. Методика роботи з дитячим хоровим колективом завжди займає пріоритетні позиції в хорознавській літературі, оскільки заохочення дітей до музики починається саме через спів, який є найбільш доступним видом музичного мистецтва. У межах хорового навчання в ПСМНЗ відбувається формування теоретичних та виконавських навичок учнів, становлення особистісних розумово-творчих процесів, таких як музична пам'ять, музичне мислення, творча уява, активно розвиваються їх здібності й музичний інтелект, виховуються естетичні смаки й моральні цінності. Роботи з дитячим хором базується на методичних принципах музичної педагогіки: особистісному, діяльнісному, полісуб'єктному, культурологічному, етнопедагогічному, антропологічному. Разом із тим ефективність роботи з дитячими хорами різних вікових груп потребує ґрунтовних знань у галузі вікової психології й розуміння її основних засад:

- вікової динаміки, закономірностей, факторів, умов, механізмів становлення, формування та розвитку особистості дитини;
- закономірностей, особливостей виникнення і розвитку психічних процесів і властивостей у дітей, підлітків та юнаків;
- формування психічних якостей у дітей різного віку (вікових можливостей засвоєння знань) і властивостей (самосвідомості, спонукальної та емоційної сфер, характеру, здібностей) особистості дитини.

Професійний психолого-педагогічний базис авторської методики керівника дитячого хорового колективу уможлиблює гнучку систему управління із застосуванням диференційованого підходу до змісту вокальної роботи та аналізу творів, що виконуються, імпровізації та варіювання, підвищення ролей слова та руху з урахуванням спроможності дітей кожної вікової групи до об'ємів інтелектуального та фізичного навантаження.

Перед початком роботи з дітьми у хорі потрібно з'ясувати такі аспекти: рівень музичного розвитку кожної дитини, діапазон голосу, слухову та зорову реакцію на різні ритмоструктури, сприйняття та інтонаційне відтворення музичних звуків. Залежно від кількості та віку дітей можливі декілька варіантів хорового складу: підготовчий хор – 1 класи; молодший хор – 2–4 класи; старший хор – 9–11 класи або молодший хор – 1–4 класи; середній хор – 5–7 класи та старший хор – 8–11 класи [5, с. 295].

Підготовчий хор не має виходити за рамки унісонного співу. Дітям 6–7 років потрібний індивідуальний підхід, тому що початковий етап навчання співу потребує постійної уваги керівника.

Молодший хор має свої особливості: хоровий спів має переплітатися з руховими вправами та музичними іграми, а твори та види роботи – часто змінюватися; репертуар підбирається з невеликим діапазоном (у межах октави) та обмеженою динамічною шкалою; фрази мають бути невеликі за обсягом, зручні для загальнохорового дихання; літературний текст дитячого репертуару має бути зрозумілим та відповідати рівню розуміння для дітей молодшої вікової групи. У молодшому хорі до репертуару вводяться твори з найпростішим двоголоссям – народні пісні з підголосками, зразки класичної музики в перекладенні для даного складу хору, популярні дитячі пісні, а також ускладнюються завдання з вокально-хорової техніки та музично-виразного виконання [6, с. 71].

Середній хор за анатомо-фізіологічними можливостями є більш технічним щодо рівня опанування вокальними прийомами та виконавською віддачею. Відповідно в репертуарі такого колективу доцільно застосування стабільного двоголосся з елементами триголосся, триголосних п'єс, включення творів а *capella*, розширення жанрових та стильових меж репертуарного переліку, а у зв'язку із цим – відпрацювання значних вокальних, інтонаційних та ритмічних труднощів. У програмах таких колективів мають використовуватися авторські хорові твори, оригінальні класичні обробки народних пісень, фрагменти з дитячих кантат та сценічних творів і, звичайно, твори дитячого пісенного репертуару з підвищеним рівнем складності музичної тканини.

Старший дитячий хор – це, як правило, дівочий колектив, оскільки у хлопців цього віку відбуваються природні зміни в голосовому апараті – мутація. Разом із тим виконавські можливості цього хорового складу дозволяють створити потужний концертний колектив, здатний вирішувати складні творчотехнічні завдання і вести активну музично-просвітницьку діяльність. При вдумливій та системній роботі диригента-хормейстера, старший хор має напрацьовану вокально-технічну основу, яка надає можливості втілювати чотириголосні твори, у тому числі і без супроводу, володіє інтонаційною стійкістю, ансамблевою збалансованістю, широкою шкалою динамічних ресурсів та багатою тембровою палітрою, що і призводить до включення до концертних програм творів сучасних композиторів, поліфонічних зразків, фрагментів оперного та кантатно-ораторіального жанру, а також актуальні сучасні композиції, де можливо застосовувати інсценування та акторську персоніфікацію.

Щодо організації репетиції хору та методики його проведення, слід зауважити, що кожне заняття хору має починатися з розспівування – це засіб формування усіх компонентів вокально-хорової техніки й основа якісного

звучання хору. «Розспівування – виконання спеціальних вокально-технічних вправ для підготовки голосового апарату і слуху співака перед початком занять або концертного виступу» [2, с. 152]. Розспівування є вокально-слуховою та вокально-голосовою настройкою для учнів та підготовкою до подальшого співу на уроці. Кожен урок хору переслідує свою мету і, залежно від розспівки умовно поділяються на дві групи. Перша група – це вправи, які не пов'язані з пісенним репертуаром, а передбачають оволодіння засобами музичної виразності. Друга група розспівок націлена саме на подолання вокальних труднощів у творах. Отже, функція розспівування має на меті розігрів та налаштування голосового апарату на спів, а також розвиток вокально-хорових навичок у дітей і виразності голосів під час співу.

Наступний етап це розучування творів. Репетиційна робота в дитячому хорі передбачає, окрім розучування нового репертуару, також і постійну зацікавленість та працю дітей під час співу, це кропітка робота над створенням художнього образу конкретного твору, починаючи з перших репетицій та закінчуючи виступом на концерті [2, с. 117].

Один із важливих методичних принципів роботи з дитячим хором є застосування диригентом сугестивних чинників з метою підвищення творчої активності та уваги учнів в площині впливу на загальнохорове виконання та на розкриття індивідуальності кожного співака. Як відомо, активне мислення та сприйняття можливе лише за умов концентрації уваги. У психології розрізняють два види уваги: довільну й увагу, яка спрямовується активними зусиллями людини. Частота таких переходів залежить від одного виду уваги до іншого зумовлена особливостями нервової системи кожної дитини. Наприклад, чим більш активна дитина, тим швидше її увага спрямовується на необхідний предмет, але фіксується теж недовго. А чим менш активна, тим частіше її увага переключається та відключається, та навпаки. Про загальну активність говорить стійка увага. Гарним тренуванням уваги буде робота в одному темпі та підпорядкування загальним вимогам хору. Для цього хормейстеру потрібно включати в роботу різні методи та форми роботи, щоб зберігати стійку увагу учнів у хоровому колективі [7, с. 345].

Важливим організаційним методом у навчальному процесі з вивчення дисципліни «Хоровий клас» в ПСЗМО є залучення хорового колективу до інтенсивної концертної діяльності. Це можуть бути звітні концерти хорового відділу, навчального закладу, тематичні музично-просвітницькі програми (з нагоди Різдва, Пасхальних свят; Шевченківські дні, День української писемності і мови, Дня вчителя, Міжнародного жіночого дня, Дня захисту дітей, Дня матері тощо). Окремим аспектом функціонування дитячого хорового колективу є обов'язкова участь у регіональних, Всеукраїнських та Міжнародних конкурсах

та фестивалів, в умовах яких хор має можливість продемонструвати рівень свого виконавського розвитку й отримати пізнавальні враження, розширити музичний кругозір у царині сучасного хорового виконавства і культури.

Висновки. Досліджені методичні засади організації навчання в дитячому хорі ПСМНЗ розглядаються нами як детермінуючий вектор формування вокально-хорових компетентностей учнів, це довгий і кропіткий процес – результат сумісних зусиль педагогів, співаків хору, їхніх батьків та адміністрації закладу освіти. Разом із тим досягнення творчих вершин у хоровому мистецтві для кожного дитячого хору залежить саме від особистості керівника: хормейстер має бути взірцем компетентності та професійності, володіти ґрунтовною базою психолого-педагогічних та музично-теоретичних знань, виявляти усі характерні риси диригентського професіоналізму. Яскравий голос, семантично читабельна мануальна техніка, розвинений вокальний слух, здатність до створення виразних інтерпретацій хорових творів, переконлива риторика, артистизм – ось ті складові, які притаманні індивідуальній харизмі керівника хорового колективу. Саме на перетині усіх вказаних вище об'єктивних та суб'єктивних передумов стає можливим подальший успіх роботи усього хорового колективу, високий творчий та навчально-виховний результат його діяльності.

Список використаних джерел

1. Аристова Л. Методика музичного навчання та виховання: навч.- метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2018. 404 с.
2. Вікторова М. Педагогічні умови підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів. *Педагогіка вищ. та серед. шк.*: зб. наук. пр. 2010. Вип. 27. С. 354–361.
3. Вікторова М. Педагогічні умови підвищення якості вокально-хорової роботи в процесі навчання учнів. *Педагогіка вищ. та серед. шк.*: зб. наук. пр. 2010. Вип. 27. С. 354–361.
4. Збірник нормативних документів щодо організації навчального процесу / за заг. ред. В. Д. Шинкарука К., 2008. 198 с.
5. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Хрестоматія з хорознавства: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 650 с.
6. Хлебникова Л. Методика хорового співу у початковій школі: методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. 216 с.
7. Юрко О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної освіти: методичний посібник для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, керівників вокальних гуртків, студентів диригентсько-хорових факультетів музичних та педагогічних вузів. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 138 с.
8. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/112.pdf>

РОЗДІЛ IV

СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО
В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

ВИКОНАВСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

Артюх Т. В.

У статті розкривається сутність та зміст виконавської інтерпретації музичних творів. Художньо-виконавська інтерпретація постає як активний творчий процес.

Ключові слова: *інтерпретація, музичний твір, виконавська майстерність, художнє мислення.*

Проблема інтерпретації займає чільне місце в сучасних дослідженнях, зокрема вона знайшла відображення в працях Н. Корихалової, О. Алексєєва, В. Холопової, В. Чинаєва, А. Меркулова. Поняття «інтерпретація» розглядалося вченими-філософами (Є. Гуренко, Б. Кузнєцов, Ю. Перов, С. Хвошнянська); педагогами-музикантами в галузі виконавства, зокрема фортепіанного (праці А. Корто, А. Рубінштейна, Г. Нейгауза, В. Гізекінга, К. Ігумнова та інших).

Інтерпретація (від латинського *interpretation*) – за енциклопедичним словником – художнє тлумачення виконавцем музичного твору, розкриття ідейно-образного змісту музики виразними і технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація залежить від естетичних принципів школи або напряму, до яких належить виконавець, від його власних особливостей та ідейно-художнього задуму. Інтерпретація передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне до неї ставлення, наявність у музиканта особистої творчої концепції відтворення авторської ідеї [3, с. 257].

Інтерпретація розглядається філософами як загальна закономірність, властива мистецтву, адже за своєю суттю будь-яке сприймання художнього твору є його інтерпретацією, передбачає активну переробку отриманих вражень.

Є. Гуренко вважає, що інтерпретація, з одного боку, ширше за виконання, а з іншого – вузча за нього, бо до неї не входить виконавський «зріз» рухливих операцій щодо об'єктивації продукту художньої діяльності [13, с. 83–84]. Досліджуючи проблему художньо-виконавської інтерпретації, він зазначає, що це насамперед творчість, що спрямована на створення певного продукту. Автор визначає три складові цього виду творчості: 1) об'єкт інтуїції; 2) результат (виконавський); 3) процедуру творчого пошуку, яка і «є інтерпретацією» [13, с. 40].

Наприклад Є. Н. Серов зазначав, що виконавець повинен «зрозуміти і виразити загалом і в подробицях весь характер, всю душу поетичного творіння, ... необхідно розвинути в собі мистецтво розуміння змісту музичної мови, урозуміти таємницю музичної поезії, привчити себе читати між рядками, невидимі, але зрозумілі поетичному почуттю письменна» [5, с. 77, 85].

Говорячи про те, що художня індивідуальність виконавця яскраво проявляється в тісній залежності від естетичних уявлень епохи, знань стильових особливостей композиторів, теоретичних будов композицій, не можна забувати про те, що музична інтерпретація – це активний творчий процес.

«Місія інтерпретатора – не тільки читання і «переклад» авторського тексту, – стверджувала Маргарита Лонг, – щоб відтворити твір великого майстра, повернути йому життя, піаніст повинен ніби створити його... Інтерпретація сама собою є витвір мистецтва» [12, с. 130].

Проблема виконавської інтерпретації, а саме акцентування на професійній важливості історичних, стилістичних, теоретичних знань прослідковується ще в педагогічних поглядах видатних музикантів минулого.

Практика діяльності педагогів доводить, що основу виконавської інтерпретації складають:

- музичне сприйняття художнього твору;
- музично-аналітичне мислення;
- переробка конкретно-звукового уявлення у художній образ;
- створення індивідуально-творчої концепції виконання.

Кожна з цих складових має свій зміст і характеризує виконавську інтерпретацію. Чим більше розвинене сприйняття музичних явищ, тим швидше і краще людина усвідомлює закономірність твору. В свою чергу розвинене сприйняття і усвідомлення музичних явищ виступають основою творчої діяльності. Процес інтерпретації вкладається в таку схему: сприйняття – аналіз – уявлення – інтерпретація.

Процес виконавської інтерпретації базується на накопиченні певного обсягу музичних знань і слухових вражень з метою подальшого використання їх у практичній роботі. У сучасній музичній педагогіці розроблено систему понять і знань, яка розкриває основні закони розвитку музики, її змісту. Ці знання мають два рівні:

- знання загального характеру, що допомагають сформувати цілісне уявлення про мистецтво;
- знання, які розкривають особливості музичної мови, її формотворчі елементи.

Інтерпретація музичного твору це довгий процес його поступового засвоєння і розкриття, коли в процесі роботи над ним виконавець поглиблює і уточнює своє перше уявлення про нього. Для того, щоб створити дійсно повноцінний художній образ, виконавець повинен бути певною мірою, істориком та теоретиком, повинен добре розбиратись у конкретних суспільно-історичних умовах, в яких формувалась творчість композитора. Чим багатше уявлення виконавця про епоху, до якої відноситься твір, чим глибші його пізнання про ідейні

погляди, культуру та мистецтво цього суспільства, чим більше він знає про життя та діяльність композитора, тим яскравіша та цікавіша буде його творча фантазія. Виконавська творчість у цьому процесі створення живого твору не є якимось «доповненням» до автора, а скоріше перетворення потенціального на реальне, дійсне.

За багатомісячну історію пошуків та відкриттів у галузі музичної педагогіки її кращі представники все більше усвідомлювали значення розвитку активності і творчої самостійності музичного мислення.

Відомі численні висловлювання про те, що «вся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» (Й. Гофман), що кожному виконавцеві слід уміти «до найменших дрібниць відтворити у себе в голові твір, який він грає» (О. Гольденвейзер), причому такий внутрішньо почутий образ, «ідеальний проєкт виконання» (М. Курбатов) необхідно «мислити в матеріалі», тобто таким, «яким він повинен постати у фортепіанному викладі» (Н. Голубовська), у специфічних «ігрових почуттях» (С. Савшинський).

Яких би виконавських принципів не дотримувався інтерпретатор-музикант, індивідуальні якості його виконання, прийоми звуковидобування, сила і м'якість тембру, якості темпераменту створюють свій особливий стиль виконання. Діапазон стильових можливостей виконавця повинен бути достатньо широким, щоб поєднувати різні прийоми для виконання різних творів, різних авторів, різних епох.

У мистецтві виконання найбільше цінуються індивідуальність, особисте ставлення до мистецького матеріалу, інтерпретатором якого він є. Тому з початку і до кінця навчання треба дбайливо пестити в молодому музикантові його мистецьку індивідуальність, його музичне «я», яке так потрібно в мистецтві.

Людина може знайти себе, знайти індивідуальні риси своєї артистичної натури, якщо шукає їх сама, а не покірливо виконує вказівки іншого, нехай і найдосвідченішого музиканта. Досягнення справжньої майстерності вимагає невтомної праці, оскільки музику можна високохудожньо відтворити лише за допомогою цієї майстерності. Отже, і вчитель і учень мають приділити дуже багато уваги виробленню величезної кількості найрізноманітніших навичок.

Мистецтво відтворення полягає не тільки в охопленні всіх стильових особливостей інтерпретованої музики, а й в умінні своєрідно синтезувати об'єктивне і суб'єктивне, інтелектуальне і чутливе, зрозуміти форму і виразити засоби – і все це для відповідної передачі художнього твору.

Отже, інтерпретація – це складний процес поєднання пізнання через сприйняття, осягнення, осмислення, збагаченого досконалим знанням авторського тексту й історико-естетичним баченням та відтворенням у виконавській дії в індивідуальній емоційно-образній якості.

Виконавська інтерпретація – це комплекс характеристик, а саме: осмислене сприймання та пізнання, музично-аналітичні уміння, художнє мислення, практичне відтворення, індивідуально-емоційна творчість та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. 3-е изд., доп. Москва: Музыка, 1978. 287 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Москва: Музыка, 1971. 375 с.
3. Бурназова В. В. Перспективні напрями розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ: БДПУ, 2008. № 4. С. 256–262.
4. В классе А. Б. Гольденвейзера: сб. статей / сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гольденвейзер. Москва: Музыка, 1986. 210 с.
5. Вопросы фортепианного исполнительства. Сб. статей / под общ. ред. М. Г. Соколова. Москва: Музыка, 1976. Вып. 4. 203 с.
6. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1987. 341 с.
7. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением: метод. очерк.: Гос. муз. издат., 1953. 95 с.
8. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве. Ленинград: Музыка, 1985. 141 с.
9. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / пер. с англ. Г. А. Павлова. Москва: Музгиз, 1961. 223 с.
10. Коган Г. М. Работа пианиста. Москва: Музгиз, 1963. 199 с.
11. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы). 4-е изд., доп. 1977. 172 с.
12. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. Москва: Музыка, 1988. 234 с.
13. Матвеева О. В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Бердянськ, 2010. 243 с.
14. Теплов Б. М. Избранные труды. Москва: Педагогика 1985. Т. 1. 328 с.
15. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119. Музыка и пение. Москва: Просвещение, 1984. 173 с.

ВІННИЦЬКИЙ ПЕРІОД ЖИТТЄТВОРЧОСТІ О. С. ТИМОШЕНКА

Бабошина О. І.

У статті розкрито особистий внесок академіка О. С. Тимошенка у вітчизняне та світове музичне мистецтво та його внесок у становлення і розвиток Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М. Д. Леонтовича, який він очолив у 1960 році.

Ключові слова: *О. С. Тимошенко, хорове мистецтво, хоровий диригент, Вінницьке музичне училище.*

Ім'я Олега Семеновича Тимошенка золотими літерами вписане до історії хорового мистецтва України. Своєю потужною діяльністю він зробив значний внесок у розвиток вітчизняної культури. О. С. Тимошенко – народний артист України, академік Національної академії мистецтв України, професор, ректор Національної музичної академії імені П. І. Чайковського (1983–2003 рр.) – визначна особистість культурно-мистецького простору України, яка уособлює класичний образ потужного діяча-музиканта. Він був одним із видатних хормейстерів свого часу, неперевершеним педагогом, який виховав плеяду хорових диригентів. Вони продовжили його справу, а його школа стала загальноновизнаною і втілилась у багатьох проєкціях нашого часу. Серед відомих учнів О. С. Тимошенка: художній керівник Національної заслуженої академічної капели «Думка», народний артист України, лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка Є. Савчук, відомі диригенти – народні артисти України В. Петриченко, І. Шилова, заслужені діячі мистецтв України Л. Шумська, В. Касьянов, Г. Сорокопуд, П. Ковалик і багато інших.

Він був не тільки визначний хоровий диригент і педагог, але й людина великої творчої енергії, вчений, громадський діяч, видатний організатор і керівник.

Мені пощастило поспілкуватися з О. С. Тимошенко у Вінниці у 2008 році на святкуванні 50-ти річного ювілею Вінницького училища культури і мистецтв ім. М. Д. Леонтовича, де я працювала викладачем з 2004 року. На час святкувань мені випала честь супроводжувати О. С. Тимошенка, тому мала змогу поспілкуватися з цим унікальним музикантом, професійні поради якого щодо керівництва хоровим колективом Вінницького училища культури і мистецтв ім. М. Д. Леонтовича, його схвальний відгук стосовно звучання керованого мною студентського хору залишилися в пам'яті назавжди.

Творча біографія О. С. Тимошенка нерозривно пов'язана з історією становлення і розвитку Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М. Д. Леонтовича. Після закінчення диригентсько-хорового факультету Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського 1960 року О. С. Тимошенко, за направленням Міністерс-

тва культури, приїхав до Вінниці працювати на посаді директора Вінницького музичного училища, яке було відкрите урядовим наказом 27 червня 1958 року. До училища тоді на шість відділень були прийняті 60 студентів. Займалися з ними 20 професійних викладачів, серед яких були відомі диригенти – І. Є. Лупол, К. П. Семенов, вокалісти – В. І. Мерзляков, Г. М. Скрипка, духові інструменти – Д. Ф. Дудкевич, музикознавець М. К. Тюппа, піаністи – Н. П. Голубєва та І. В. Гурвич. Першим директором училища був призначений В. П. Чехлатий, вокаліст за фахом.

Розташовувалось музичне училище в невеликому будинку, розташованому по вул. М. Артинова. Через декілька років стало відомо, що приміщення замале для репетицій і групових занять, не було й концертного залу. Але творчий колектив викладачів і студентів вже тоді показував чудові професійні результати. Саме такий колектив приїхав очолити О. С. Тимошенко. Його дуже вразило чудове місто Вінниця і, певно, найбільше, його хоровий рух. На кожному заводі, на кожному підприємстві, в палаці піонерів, медичному чи мистецькому закладі були самодіяльні хори, іноді і по декілька колективів. Окремо важливо відмітити хорові колективи великих підприємств – хімічного та електротехнічного заводу тракторних агрегатів. Усі колективи брали участь у оглядах самодіяльності, фестивалях, мистецьких конкурсах, а керували ними професійні диригенти. Таке хорове життя надихало його і захоплювало.

О. С. Тимошенко з великим запалом береться до розбудови навчального закладу. За час його керування був не лише добудований новий навчальний корпус, але й збудований гуртожиток для студентства. Спорудження нового приміщення гуртожитку вирішило проблему з житловим питанням не тільки для студентів, але й для молодих викладачів, які за розподілом приїхали на роботу до музичного училища.

У будівництві гуртожитку допоміг щасливий випадок, бо неодноразові звернення О. С. Тимошенка про вирішення цієї проблеми до місцевих органів не давали бажаних результатів через відсутність фінансів. І ось у Вінниці мав проходити Всесоюзний форум працівників хімічної промисловості, і на одній із нарад, де був присутній директор музичного училища, вирішувалось питання про поселення численних учасників цього заходу. Ось тут О. С. Тимошенко і запропонував збудувати для них гуртожиток, у якому потім буде жити студентство училища.

Пропозиція була підтримана і за три місяці у самому центрі Вінниці виросла нова споруда, що була укомплектована новими меблями. Саме студенти училища стали першими мешканцями гуртожитку, оскільки після здачі об'єкту з Москви прийшла директива про відміну всесоюзного форуму.

Але не тільки великим будівництвом учбового та житлового комплексу училище завдячує О. С. Тимошенко. Результатом його організаційної роботи стало створення в навчальному закладі творчого, а головним чином, молодіжного, колективу, який, завдяки директору був організований у стислі терміни. До викладання в училищі були запрошені такі викладачі: диригентсько-хоровий відділ – Л. М. Мартинова,

А. Мархлевський, фортепіанний – В. Кангеларі, Т. Кибенко, О. Харламова; духовий – В. Гуцал; відділ народних інструментів – В. Пенчилов, І. Сморода. О. С. Тимошенко знаходив і запрошував до роботи в училищі професіоналів високого рівня, талановитих і фанатично-відданих своїй справі спеціалістів, якими він опікувався. Він заохочував їх всіляко і надихав до значних професійних звершень. Олег Семенович Тимошенко був вимогливий, але й, водночас, коректний, уважний і чуйний, був душею всього колективу.

Завдяки його професійним і організаторським здібностям за короткий час в училищі був створений високопрофесійний хор, духовий та симфонічні оркестри, оркестр народних інструментів. Він підняв рівень музичної культури Вінниці, а училище стало центром усіх культурно-мистецьких подій.

Паралельно з роботою в училищі О. С. Тимошенко створює у місті два потужних самодіяльних колективи – хорову капелу лікарні № 4 (нині ім. О. Ющенко) і дитячий хор Палацу піонерів ім. Л. Ратушної. Основним принципом роботи з цими самодіяльними хорами було те, що учасники хору виховувалися на високохудожніх зразках хорової класики. Репертуар колективів складався з обробок народних пісень і творів українських і зарубіжних композиторів. Окрім цього, О. С. Тимошенко розробив власну методику роботи з цими хорами. Враховуючи фізіологічні особливості дитячих голосів, він застосовував оригінальні засоби для досягнення високих творчих результатів. Так, на концерті, присвяченому I обласній конференції Вінницького відділення Хорового товариства УРСР, хор Палацу піонерів ім. Л. Ратушної під керівництвом О. С. Тимошенка виконав обробку української народної пісні «Над річкою, бережком» М. Леонтовича та «Хор мисливців» з опери «Чарівний стрілець» К. Вебера.

Для хорової капели лікарні хормейстер розробив спеціальні методики, що допомогли людям, які страждали заїканням, здолати цей недуг. У репертуарі хору лікарні за часів керування О. С. Тимошенка були: обробка української народної пісні М. Леонтовича «Піють півні», «Кум і кума» С. Монюшка та «Марічка» О. Сабожана. Виступи з цими хоровими колективами завжди були окрасою будь-якого концерту в місті.

О. С. Тимошенко працював на посаді директора Вінницького музичного училища три роки, але за цей невеликий проміжок часу, він зробив багато для розбудови, розвитку та становлення цього навчального закладу. Творчо-виконавська, педагогічна й організаційна робота О. С. Тимошенка у м. Вінниця стала для нього стартовим майданчиком у подальшій діяльності у якості ректора Національної музичної академії імені П. І. Чайковського, професора, академіка, просвітителя, культурного діяча всеукраїнського масштабу.

Список використаних джерел

1. Архів музею Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М. Леонтовича.

2. 50 років Вінницькому училищу культури і мистецтв ім. М. Д. Леонтовича. Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2008. 178 с.

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СОЛЬНОГО ГІТАРНОГО МИСТЕЦТВА XVII–XX СТОЛІТТЯ

Білоус А. В.

У статті розглядаються основні етапи розвитку гітарного мистецтва означеного періоду. Аналізується творчий доробок провідних музикантів та педагогів у галузі гітарної освіти.

Ключові слова: *інструментальне виконавство, класична гітара, академізація, музичне мистецтво, композиторська творчість*

На сучасному етапі розвитку мистецтвознавства дедалі більшої уваги приділяється дослідженню генезису різноманітного музичного інструментарію. Гітара насаперед є сольним інструментом, але також входить до рангу оркестрового супроводу. Протягом останніх двох століть у науковому та виконавському аспектах популярність гітари незмінно зростає. Тому, **актуальними** є питання визначення ролі і місця гітари в академічній системі сучасної музичної освіти та виконавства України.

Для роз'яснення феномену популярності цього інструмента необхідно провести аналіз розвитку як самого інструмента, так і музичних жанрів, творчості композиторів, де найбільше розкривається унікальність гітари.

Процес еволюції гітарного мистецтва поділяється на декілька періодів, за яких спостерігалися як підйоми, так і спади. *Перший період – від кінця XVIII – до 40-х років XIX століття.* Означений період розквіту гітарного виконавства припадає на бурхливий розвиток інструментальної культури як самостійної мистецької інфраструктури, що відіграла неоднозначну роль у загальному становленні української музичної культури. Все це відображалось у появі низки колективів та сольних професіоналів-віртуозів, які своїм професіоналізмом розкривали виконавські можливості різноманітних інструментів. За В. Вольманом: «Перемога буржуазної революції 1789 р. у Франції відкрила нові шляхи розвитку в економічному й культурному житті народів. В галузі музики також відбуваються великі зміни: більш демократичною стає творчість композиторів; з'являються нові жанри й стилі; змінюються й форми музикування, що охоплюють усе більші кола населення. У свою чергу це позначається й на музичному інструментарії, зокрема на щипкових інструментах. Протягом тривалого часу гітара, яка грала досить незначну роль акомпануючого інструменту, стає надзвичайно популярною у всіх країнах Європи. Поряд з фортепіано гітара здобуває роль головного інструменту для домашнього музикування. Завдяки ж виконавській діяльності М. Джуліані, Ф. Сміття, Д. Агуадо, М. Каркассі й інших видатних гітаристів, що почали з кінця XVIII століття виступати на естраді, гітара набуває значення і як концертний інструмент» [1. с. 58.].

Гітарне мистецтво цього періоду було ознаменоване іменами відомих виконавців, педагогів та композиторів, які плідно працювали в освітній та композиторській галузях, зокрема створювали музику для гітари соло і камерних ансамблів за участю цього інструмента. Концертно-виконавська й сольна форми виконання на гітарі, були вперше репрезентовані в XVIII–XIX століттях. Гітара була представлена у творчості плеяди видатних гітаристів-композиторів, які значною мірою збагатили сам образ *інструмента як сольного*. Саме це дозволило надалі гітарі стати класичним інструментом академічної традиції.

Для інструментального виконавства низка діячів стали незаперечними авторитетами, що заклали ґрунт відомих на сьогодні гітарних шкіл:

- *іспанської*: Фернандо Сор, Діонісіо Агуадо;
- *італійської*: Мауро Джуліані, Рінальдо Луїджі Леньяні, Фердіنانдо Каруллі, Маттео Каркассі;
- *французької*: Наполеон Кост;
- *німецької*: Іохан Каспар Мертц [1, с. 53].

Було створено численну навчально-педагогічну літературу для даного інструмента, починаючи від маленьких п'єс до великої форми, включаючи сонати і концерти з оркестром. Найбільш відомими композиторами тієї доби, що працювали в галузі гітарного мистецтва були Луїджі Боккеріні (1743–1805), Антоніо Діабеллі (1781–1858) і Ніколо Паганіні (1782–1840). Особистий внесок у розвиток інструмента гітара зробили відомі композитори XVIII століття.

Інноваційні тенденції в розбудові гітарного мистецтва з'явилися завдяки діяльності засновника італійської гітарної школи Мауро Джуліані (1781–1828) [2, с. 34]. Він був фаховим музикантом-інструменталістом, досконало володів грою на гітарі та віолончелі. Твори цього композитора наразі входять до концертного репертуару багатьох сучасних виконавців. Слід відмітити яскраві концерти цього композитора, які були створені для гітари у супроводі струнних квартетів. Своєю творчою та композиторською діяльністю Джуліані впровадив гітару на велику естраду саме як сольний інструмент, рівноправний, приміром до скрипки та фортепіано.

Одночасно з Мауро Джуліані в Італії з'явилася плеяда яскравих виконавців Р. Л. Леньяні [2, с. 38], Ф. Каруллі, М. Каркассі [2, с. 39]. Вагомим внеском цих музикантів вважається впровадження особливого виконавського стилю, що отримав назву у сучасному мистецькому науковому колі як «блискучий». «Своєрідність блискучого стилю виявилась у бравурних або сентиментальних настроях, в орнаментуванні чи варіюванні музичного матеріалу, а головне, – у нових, ефектних фактурних прийомах. Головним у розумінні блискучого стилю був не музичний твір, а віртуозне виконавство» [4, с. 47].

Серед представників наступної генерації гітаристів-виконавців слід відмітити постать Ніколо Паганіні, творчість якого має спільність з гітарним виконавством. Най-

більш яскравий віртуоз західноєвропейської культури. Паганіні був не лише блискучим скрипалем, але й неймовірним гітаристом. Володіючи обома музичними інструментами, він спромігся синтезувати та об'єднати чимало виконавських прийомів гри на скрипці та гітарі.

Творча спадщині Паганіні має безліч творів для інструмента гітара. Слід назвати сонати, варіації, сонати для струнних та гітари, шістдесят варіацій на народну тему. Найяскравіші такі твори як 26 п'єс Паганіні для гітари соло і Велика соната для гітари і скрипки ля мажор, було видано у 1922 році за редакцією гітариста М. Шульца. Зазначимо, що гітарна спадщина Ніколо Паганіні досі досконало не вивчена, твори тільки частково опубліковані. Втім, значущість Паганіні-гітариста, спонукає багатьох науковців більш ретельно вивчати його діяльність саме у сфері гітарного виконавства [2, с. 28].

Італія чи не найперша країна, де популяризували та поширювали серед громадян саме сольну гру на гітарі. Цим інструментом володіли професійні музиканти, аматори та сільські музики. В ту історичну добу найчастіше італійські професійні гітаристи, освоївши інструмент та удосконаливши техніку гри на гітарі, не мали змоги для зростання музичної кар'єри. Багато музикантів, не маючи необхідних умов для широкої концертної та педагогічної діяльності, виїздили в інші країни, де гітарне мистецтво більше цінувалося.

На той час культурними центрами європейського музичного мистецтва були Відень та Париж, де активно вирувало музично-концертне та театральне життя. Кожний професійний музикант прагнув підкорити й отримати визнання в цих країнах.

Одним з багатьох тогочасних мистецьких центрів вважався Петербург. До культурного життя міста часто запрошували італійських співаків та виконавців, які швидко ставали улюбленцями імператорського двору. Цікаво, що навіть маловідомий музикант-іноземець міг розраховувати на пристойний заробіток.

Для музикантів-інструменталістів представляв інтерес такий великий торгово-промисловий центр, як Лондон. В Англії інструмент гітара набирав широкої популярності, чому, безсумнівно, сприяли традиції англійських лютністів та аматорське музикування на цитрі. Отже, перераховані чотири міста були основними мистецькими сценами, на яких змагалися найбільші відомі виконавці-гітаристи у першій половині XIX століття. Саме там було найбільше створено, надруковано та поширено нової навчальної гітарної літератури. В цих культурних центрах найбільш інтенсивніше відбувалася педагогічна діяльність гітаристів.

Науковці з історичного музикознавства зазначають, що з середини XIX століття відбувся деякий спад популярності інструмента гітара. Впродовж короткого часу в культурній Європі фортепіано витісняє гітару. Втім, у тогочасній Англії, і особливо в Іспанії, класична гітара утримує лідерство серед популярних музичних інструментів. Саме на той період припадають кардинальні зміни в конструкції, що надає змогу йому стати цілком сучасним інструментом. Все це відбувалося завдяки відомому іспанському майстру Антоніо де Торресу. Визнаний одним з найкращих

майстрів гітари свого часу, він вважається сподвижником та реформатором реконструкції інструмента гітара, яка зберіглася до наших часів.

Отже, всі ті інновації, які були здійснені у ХІХ столітті, вплинули на розвиток сучасного гітарного виконавства. О. Хорошавіна зазначає: «В сучасному академічному мистецтві гітара має дедалі помітнішу роль, продовжуючи свій розвиток і як супровідний і як сольний інструмент» [6, с. 66]. За С. Гриненко: «... розвиток академічної галузі у сфері гітарного виконавства у зарубіжному просторі здійснювався шляхом синтезу з певними здобутками естрадного та джазового виконавства» [3, с. 41].

Коваленко А. С. констатує: «Розвиток інструментальної (гітарної) галузі у синкретичних формах заклав основу для формування унікального музичного напрямку, в якому спостерігаємо діалогічність із класичними музичними традиціями (творчість джазових музикантів, виконавська майстерність яких формувалась під впливом академічних тенденцій) і діалог із джазом (творчість представників академічної гітарної школи, виконавський стиль яких здобув джазових характеристик)» [5, с. 257].

Отже, зроблена нами спроба висвітлити деякі сторінки з історії розвитку західноєвропейської класичної гітари, дозволяють зробити певні висновки. Розглянуті різні історичні аспекти становлення гітарного мистецтва, з дотриманою хронологічною послідовністю основних еволюційних етапів, уможливають більш об'єктивно і цілісно відтворити процеси розвитку гітарного виконавства. Це дає підстави і робить необхідним подальше детальне дослідження історії становлення інструмента гітара.

Список використаних джерел

1. Вольман Б. Гитара в России. Очерк истории гитарного искусства. Ленинград: Государственное музыкальное издательство, 1961. 178 с.
2. Вольман Б. Гітара і гітаристи: нарис історії шестиструнної гітари. Ленінград: Музика, 1968. С. 25–70.
3. Гриненко С. Сучасні світові тенденції розвитку гітарного мистецтва та їх вплив на формування української виконавської школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2018. Вип. 1. С. 39–42. URL: <https://dspu.edu.ua/sites/hsci/wp-content/uploads/2019/02/9-2.pdf>.
4. Кашкадамова Н. Історія фортеп'янного мистецтва ХІХ сторіччя. Тернопіль: АСТОН, 2006. 608 с.
5. Коваленко А. С. Історико-культурологічний аналіз розвитку інструментальної (гітарної) освіти в Україні у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О. О. 2015. Випуск 12. Ч. 2. С. 248–258.

6. Хорошавіна О. Актуальні питання сучасного академічного гітарного виконавства. Науковий вісник НМАУ ім. П. І Чайковського. 2009. Вип. 82. С. 61–68.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МИСТЕЦТВО» ТА «ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО» У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Дорохіна Л. О., Васеко О. Г.

У статті розкривається сутність понять «мистецтво» та «хорове мистецтво», визначається їх співвідношення в загальнокультурному дискурсивному полі.

Ключові слова: мистецтво, хорове мистецтво, художня культура, культурний образ.

Мистецтво – особливий вид духовно-практичного освоєння дійсності за законами краси.

Як одна із форм суспільної свідомості мистецтво є складовою частиною духовної культури людства, специфічним видом практично-духовного освоєння світу. У цьому контексті до мистецтва відносять групу різновидів людської діяльності – живопис, музику, театр, художню літературу та ін. Їх об'єднує те, що вони є специфічними формами відтворення дійсності.

Відомо, що художня культура починається з мистецтва та не зводиться до нього. Художньо-творча діяльність людини існує в різноманітних формах, які об'єднуються у види та жанри мистецтва. Кожен вид мистецтв безпосередньо характеризується способом матеріального буття його творів і застосовуваним типом образних знаків. Таким чином, мистецтво в цілому є історично сформована система різних конкретних способів художнього освоєння світу, кожен з яких має індивідуальні риси.

Мистецтво – багатозначне поняття. Це насамперед творче осмислення навколишньої дійсності талановитою людиною або, як зазначав А. Ейнштейн, вираження найглибших думок людини, уява, що є важливішою, ніж знання [10]. Згідно з іншими визначеннями, мистецтво – це одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відповідно до певних естетичних ідеалів відображає світ у конкретно чуттєвих образах [11].

Поняття «мистецтво» означає й особливу форму духовного засвоєння дійсності, що ґрунтується на образному, художньо-естетичному пізнанні світу. Стародавні греки називали мистецтво інакше – техне (грец. τέχνη – мистецтво, майстерність, вміння). Поняття «техне» в грецькій культурі стосувалося будь-якої людської праці творчого характеру (на противагу пізнавальній), що базувалася на вмінні майстерно робити щось відповідно до встановлених правил і канонів того часу. Тому греки вважали мистецтвом творчу працю не лише архітектора чи скульптора, а й ткача, теслі та ін., тобто високопрофесійну якісну працю майстра для задоволення повсякденних потреб [8].

Сутність мистецтва зводиться до образного відображення світу і цим визначається його суспільно-пізнавальна роль. Своєрідність, специфіка, суттєвість мистецтва визначається тим, що воно є концентрованим вираженням людини в різноманітних жанрах художньої творчості, в художніх образах-узагальненнях свого естетичного і морального відношення до дійсності. Мистецтво було і залишається одним із найважливіших чинників духовного життя людства. Воно стимулює творчу діяльність, освячує і збагачує життя людини емоційними переживаннями та роздумами. «Правдивого життя не буде без мистецтва» (Еврипід). Актуальність цих слів підтверджується кожною миттю нашого буремного життя [1].

Відомий письменник Оскар Уайльд писав: «Мистецтво – найбільш глибока форма індивідуалізму, будь-коли знана людством». Пабло Пікассо мав свою точку зору з приводу сутності мистецтва. Він вважав, що це обман, який допомагає усвідомити істину. Або ж «Мистецтво змиває з душі пил буденності» [10].

Мистецтво як витвір людини відображає процес її розвитку, її духовності. Воно підкрене історії. Мистецтву, специфічному виду «духовного виробництва» притаманний інтерес до духовних самопроявів і потенцій людської індивідуальності, до змін у сфері свідомості. Мистецтво відповідає споконвічній людській потребі в розпізнаванні мотивів діяльності та вчинків, виявленні істинного та людського в людині.

Музика складалася історично серед інших видів художньої діяльності, включаючи танець, театр, літературу, в наші дні – кіно тощо. Всі взаємозв'язки з іншими видами мистецтв існують на рівні генетики, а роль у системі художньої культури – синтезом, про що свідчать і численні музичні жанри, перш за все – опера, романс, програмна симфонія, мюзикл тощо. Ці особливості музики, як зауважує В. Медушевський, дають широкі можливості її вивчення за епохами, стилями, різними національними школами у контексті всієї художньої культури, її історичного становлення, та надихали художників і поетів на створення геніальних та безсмертних шедеврів [6, с. 118].

Музичне мистецтво впливає на емоційну сферу людини, її почуття повинно привертати її думки й волю та прагнення на досягнення ідеалу. Воно володіє низкою рис, які виділяють його як особливу форму людської життєдіяльності. У своєму змісті твори музичного мистецтва виражають думки й почуття людей.

Твори музичного мистецтва синтезують в собі деякі соціальні цілі: соціальну дію на людину, надання естетичної насолоди, давати радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, залишати слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. Тому стає цілком логічним вплив музики на формування різних сторін особистості, включаючи й національну свідомість. А через спілкування з народним музичним мистецтвом людина ширше пізнає його історію, трансформовану в думи, пісні тощо, відкриває невідомі сторінки культури свого народу, живиться його духовними здобутками [9, с. 138].

Категорія «хорове мистецтво» обрамляє усі різновиди музично-творчої діяльності: першотворців музики – композиторів, співтворців – виконавців, слухачів.

Існує чимало визначень хорового мистецтва, що відбивають розмаїття підходів, – «від філософії», «від естетики», «від культурології» тощо. Різні визначення доповнюють одне одного, збагачуючи та поглиблюючи розуміння відповідного явища.

На думку культуролога Т. Лежньової, «хорове мистецтво як специфічний різновид людського мислення й діяльності виконує функції, які організують людину ціннісно-соціально, а також організують її культурно-мистецьке середовище. Потенціал інкультурації (процес засвоєння індивідуумом норм суспільного життя і культури) пояснюється особливостями хорового мистецтва: акустичними й інтонаційними властивостями музичного звуку, вокальною природою хорової діяльності, поєднанням музики з поетичним мистецтвом на основі колективного виконання творів хорового мистецтва» [5, с. 6].

Мистецтвознавець К. Давидовський слушно підкреслює, що хорове мистецтво належить до однієї з основних галузей культурного світу – духовної культури, що впливає передусім на розвиток і вдосконалення духовного світу людини, зміни у сфері суспільної та індивідуальної свідомості [7, с. 3].

Дослідниця О. Немкович з хоровим мистецтвом відносить і розвиток вітчизняної музикознавчої науки. За дослідженням вчених, найдавнішим напрямом українського музикознавства є педагогіка, а «процес її формування рельєфно виступив у період розвитку української музики в річищі духовної хорової творчості в X–XVI ст.» [7, с. 6].

Підґрунтям хорового мистецтва як складової художньої культури є колективна творча діяльність – неповторний творчий процес, заснований на принципі художньої інтерпретації дійсності, який дарує людям красу, знання, мудрість, виражені в музичних художніх образах і закріплені архетипністю колективного досвіду.

Колективний принцип хорового співу є домінуючою ознакою хорового мистецтва. Особливість музичного спілкування прихована в єднанні значної кількості людей навколо виразно позитивного ідеалу в єдиному пориві, почутті. Ця унікальна риса хорового співу була відзначена ще в давнину китайським мудрецем Мен-цзи, послідовником Конфуція (IV ст. до н. е.) [4, с. 15].

Хорове мистецтво як форма духовної культури і специфічний вид художньої діяльності людини має певний соціокультурний потенціал, що визначає його вагу в життєдіяльності суспільства, торкаючись усіх сторін свідомості й діяльності людини, формуючи й трансформуючи сучасне їй культурно-мистецьке середовище. Безсумнівно, вищою метою хорового мистецтва є всебічний розвиток особистості, гармонійний синтез її з історією, суспільством, людством. Характер хорового виконавства міститься насамперед у змісті, що правдиво вкарбовує дійсність, утверджує прекрасне в дійсності.

Отже, можна зробити висновок, що хорове мистецтво як складова художньої культури має певний соціокультурний потенціал, що визначає його вагу в життєдіяльності суспільства, маючи вплив на всі сторони свідомості й діяльності людини, формуючи й трансформуючи сучасне їй культурно-мистецьке середовище. Як специфічний вид людського мислення й діяльності та як вид музичного мистецтва хорове мистецтво виконує ті самі суспільні функції в соціокультурній регуляції життєдіяльності суспільства, що й мистецтво загалом.

Мистецтво в цілому є складною динамічною системою, а хорове мистецтво виступає як корінний елемент або як одна з його самостійних підсистем. У рамках цієї підсистеми виростає «культурний образ», обумовлений соціальним функціонуванням хорового мистецтва в контексті певних культурно-історичних умов.

Список використаних джерел

1. Безклубенко С. Д. Нариси загальної теорії мистецтва. *Мистецтво*. 2005. № 4.
2. Давидовський К. Творча діяльність Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра у формуванні культурно-мистецького середовища Києва (1991–2010 рр.): автореф. дис. ... канд. мистецтвознав.: 26.00.01 / Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. Київ, 2012. 20 с.
3. Історія мистецтв: конспект лекцій / укладач Л. В. Теліженко. Сумський державний університет, 2019. 194 с.
4. Культурологічний вісник: Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. Запоріжжя, 2013. Вип. 30. 244 с.
5. Лежнева Т. М. Хоровое искусство как фактор инкультурации личности: дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01. Чита, 2006. 157 с.
6. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Музыка, 1976. 254 с.
7. Немкович О. М. Українське музикознавство ХХ століття як система наукових дисциплін: монографія. Київ, 2006. 534 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
9. Сгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах. *Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ІЗМН, 1998. С. 137–140.
10. <https://moleskine.com.ua/history-moleskine/cytaty-i-wyslowy-widomyh-wlasnykiw-moleskiniw>
11. <https://sites.google.com/site/artstudiaeva/home/mistectvo---ce>

ВТІЛЕННЯ ДРАМИ М. СТАРИЦЬКОГО «ЦИГАНКА АЗА» В КІНЕМАТОГРАФІ ТА НА ТЕАТРАЛЬНІЙ СЦЕНІ

Журавель О. С.

У статті розглядається п'єса М. Старицького «Циганка Аза» в контексті її втілення на українській театральній сцені та в кінематографічному мистецтві. Створена видатним майстром гострих драматичних ситуацій та сильних характерів, драма викликає великий інтерес у видатних сучасних режисерів, хореографів та їх попередників. «Циганка Аза» в будь-якому мистецькому прояві має не тільки велике культурне значення, а й історичну та пізнавальну цінність.

Ключові слова: українська драматургія, Старицький, Циганка Аза, кінематограф, Кохан, Ромен.

В історії української драматургії визначається один із корифеїв побутового театру, письменник, театральний та культурний діяч ХІХ століття Михайло Старицький. До найбільш популярних та репертуарних п'єс М. Старицького належить «Циганка Аза» – драма з малоруського і циганського народного життя у 6 діях з хорами, піснями і танцями, сюжет для якої запозичено у відомого польського письменника Юзефа Ігнація Крашевського [3, с. 105].

Із часу своєї появи п'єса М. Старицького «Циганка Аза» фактично ніколи не сходила зі сцени, залишаючись і досі однією з найбільш репертуарних в українському театрі. У 1892 році сценічний образ циганки Ази створила видатна українська акторка і театральна діячка, провідна зірка українського театру кінця ХІХ і початку ХХ століть Марія Заньковецька.

Свою майстерність гри вона довела до найвищого рівня. Із перших хвилин виступу захоплювала у полон глядача і не відпускала до останнього слова на сцені, змушуючи переживати всі життєві ситуації героїні разом із нею. Мистецтво Заньковецької відзначалося щирістю переживань, глибоким проникненням у суть образу, високим рівнем майстерності, художньою переконливістю [1].

У 1956 році українська вистава «Циганка Аза» за М. Старицьким була здійснена в Луцьку. Причому їй тоді на шляху до слави довелося долати колочі терни. Ось як про це згадував народний артист України Володимир Грипич: *«За 9 років роботи у Волинському театрі я здійснив 32 постановки п'єс. Одна з них – про циганку Азу. На той час вона вважалася забороненою. Входила у число творів, на які наклала табу горезвісна постанова ЦК компартії України...*

... Пішов за дозволом у комітет у справах культури і мистецтва. Його керівник Компанієць за подану ідею мене, по суті, змішав з болотом. Але я не

здавався, постійно доводив, що повість про циганку Азу – це шедевр. А головне – він має прив'язку до нашого краю.

За якимось разом мені таки дозволили здійснити постановку «Лихої долі», яку я перейменував на «Циганку Азу». Зробив свою редакцію, ввів навіть сценки, яких не було у тексті. Як-от побутову сільську ідилію з возами; або ж спалення хати як помсту головній героїні... І це, до речі, пішло далі жити – у театрі і в кіно.

Головне, що ми, по суті, відродили прекрасний образ циганки Ази; відродили твір, який просто не мав права лежати в шухляді. Пізніше було здійснено десятки нових постановок, з'явився однойменний фільм. Одне слово, циганка Аза пішла в народ і він її ще більше полюбив» [3].

Сучасна постановка п'єси була здійснена у Чернігівському обласному академічному музично-драматичному театрі ім. Т. Шевченка. Режисер-постановник, заслужений діяч мистецтв України Віра Тимченко ввела певні хореографічні сцени у масові картини. Танцювальне втілення задуму Старицького – це яскраве, захоплююче дійство, де панують кохання і пристрасть, вірність і зрада, де зустрілись два світи – український і ромський; де переплітаються народна музика і запальний танець, створюючи неповторне захоплююче звучання.

Яскраве поєднання циганської та української культур дало унікальну можливість створити лексичний матеріал, що викликав бурхливий потік емоцій та переніс глядача у вир подій справжнього кохання. Колоритною окрасою хореографічного дійства, яке динамічно розгортається на театральній сцені стали масові картини, що відтворюють і традиційні українські обряди, і характерні особливості кочового життя циганського табору. Високопрофесійний музичний супровід надає спектаклю насиченого музичного забарвлення.

Драматургія М. Старицького знайшла своє яскраве втілення у оригінальній хореографічній проєкції балетмейстера Чернігівського обласного академічного музично-драматичного театру ім. Т. Шевченка Ольги Шпаковської, яка для драматичного вираження емоцій головних героїв вистави широко застосувала різноманітні засоби пластичної виразності.

Перетинання двох напрямків народної творчості дало цікаве і неординарне хореографічне прочитання балетмейстером і режисером-постановником п'єси «Циганка Аза». А новий погляд на перенесення драматичного твору у танцювальну форму полягає у модернізованому хореографічному лексичному матеріалі, що дає більше свободи хореографу як митцю [4].

Закарпатський академічний обласний музично-драматичний театр імені братів Шерегіїв свій 72 театральний сезон відкрив сучасним баченням режисера Василя Шершуна знаної п'єси Михайла Старицького «Циганка Аза». В

ужгородському варіанті вона має назву «Крок від любові» як парафраз від загальновідомої сентенції «від любові до ненависті один крок».

У 2006 році акторами Ніжинського українського драматичного театру імені Михайла Коцюбинського теж було втілено п'єсу Михайла Старицького «Циганка Аза». Цей класичний твір допоміг поставити ніжинцям чернігівський актор та режисер-постановник Олексій Биш. «Циганка Аза» стала другою спільною роботою ніжинських акторів та чернігівця. Першою була вистава «Квартет для двох».

Ідея постановки «Циганки Ази» належала заслуженій артистці ніжинського театру Аллі Соколенко і була присвячена 100-річчю від дня народження засновника театру народного артиста України Бориса Лучицького. Постановку танців здійснив ніжинський балетмейстер, заслужений артист України Валерій Кирилюк. Багато артистів балету проявили себе і як чудові драматичні актори [4].

У 1987 році Національна кіностудія художніх фільмів ім. О. Довженка зняла український радянський художній фільм режисера Григорія Кохана за однойменною п'єсою Михайла Старицького. «Циганка Аза» – один з найяскравіших прикладів яскравого українського та циганського колориту, жорстка мелодрама, з живими, невігаданими пристрастями і чітко виписаним любовним трикутником. Фільм з талановитою грою акторів, дивовижною природою і прекрасною музикою став одним з найулюбленіших фільмів мільйонів глядачів.

Пристрасна історія кохання знайшла своє відображення у Кіровоградському академічному обласному українському музично-драматичному театрі ім. М. Л. Кропивницького. 16 грудня 2017 року відбулася прем'єра мюзиклу «Циганка Аза».

Режисер-постановник – заслужений діяч мистецтв України Євген Курман, художник-постановник – Сергій Ридванецький, художник з костюмів – Наталя Ридванецька, композитор – заслужений діяч мистецтв України Євген Кулаков, диригент – Наталя Ланова, балетмейстер – Марина Опря, концертмейстер – Артур Огарьов, виставу вели – Лідія Кравцова, Марина Малахатко.

Як згадував режисер-постановник, заслужений діяч мистецтв України Євген Курман: *«Циганка Аза» – народне шоу театру, де панують кохання, пристрасть, зрада, де зустрілись два світи: український і циганський, наша народна музика і обряди, жагучі циганські романси, пристрасні танці. Цікаве та нетрадиційне оформлення сцени, нетривіальні барвисті костюми, оригінальна музика, написана спеціально для цієї вистави, і як завжди прекрасна гра акторів нашого театру – усе це створює неповторне зачароване дійство»* [4].

Отож, завдяки мальовничості повитих романтикою сцен, народнопісенному колориту, динамічному розгортанню сюжету драма М. Старицького

«Циганка Аза» завжди користувалася у глядачів успіхом. З'явившись на світ у далекому 1854 році, літературний образ циганки Ази й дотепер на відстані півтора століття не втрачає своєї привабливості – повістю про неї зачитуються, фільмом про неї переймаються, постановками поповнюється театральний репертуар.

Список використаних джерел

1. Білоконь К. Марія Заньковецька: як і чим жила легенда української сцени. URL: <http://www.hroniky.com/news/view/10857-mariia-zankovetska-ia-k-i-chym-zhy-la-lehenda-ukrainskoi-stseny>.
2. Михайло Старицький як творча особистість: зб. пр. наук. конф. «Творча індивідуальність Михайла Старицького в українському культурологічному контексті XIX–XX століть», 11–12 трав. 2010 р. / М-во освіти і науки України, Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка, Черкаський нац. університет. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2010. 388 с.
3. Цимбалюк Є. Циганка Аза – не вигадка, вона справді з поліського села. Київ: Голос України. *Культура*. 26 листопада 2016 р.
4. <https://moemisto.ua/kr/tsyganka-aza-muzykl-72486.html>

ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА МИКОЛИ ГОГОЛЯ НА УКРАЇНСЬКІЙ ХОРЕОГРАФІЧНІЙ СЦЕНІ: ПОВІСТЬ «НІЧ ПЕРЕД РІЗДВОМ»

Козирева О. С.

У статті розглядається літературна спадщина видатного письменника Миколи Гоголя як невичерпне джерело сценічного натхнення для українських хореографів сучасності та їх попередників. Широкий образний діапазон повісті «Ніч перед Різдвом», органічне поєднання лірики з тонким гумором, побутових замальовок з фантастикою розкриває великі можливості для виникнення на українській танцювальній сцені оригінальних, національно-забарвлених вистав.

Ключові слова: Гоголь, література, балетні вистави, музично-хореографічна комедія, балет-настиччіо, Ніч перед Різдвом.

Микола Васильович Гоголь – постать, яка залишила величезний слід в літературі. Письменник-психолог, письменник-драматург, письменник-реаліст, письменник-містик полонив серця своїх сучасників, став каменем спотикання українських та російських літературознавців усіх часів.

Українські і російські письменники, які вперше прочитали М. В. Гоголя, були зачаровані його словом, простим і влучним, страшним і містичним, дотепним і жартівливим, правдивим і безкомпромісним. Ще за життя письменник став на один щабель із великим російським поетом О. Пушкіним. Письменник-легенда – гордість українців і росіян, людина, ім'я якої бережуть слов'янські народи, бо душа автора належала їм [1, с. 70].

Ім'я Гоголя, його життя та творчість хвилювали не одне покоління українських літераторів. Ним захоплювався Т. Г. Шевченко, який присвятив йому вірш «Гоголю». Обох творців об'єднувала безмежна любов до України та українців, а звичаї, фольклор, які вони добре знали і шанували, допомагали їм у творчості.

Літературна спадщина М. В. Гоголя завжди була і продовжує залишатися невичерпним джерелом сценічного натхнення для українських балетмейстерів. В останній чверті ХХ століття до літературного доробку Гоголя в якості джерела балетної вистави одними з перших звернулися постановники Київського театру класичного балету Укрконцерту під керівництвом відомих українських хореографів В. Вронського та Г. Березової. У 1981 році ними було створено одноактний балет на музику композитора О. Рябова «У Солохи» за мотивами повісті Гоголя «Ніч перед Різдвом» [1, с. 72].

У 1993 році у Національній опері України відбулася прем'єра балетної вистави «Ніч перед Різдвом» у постановці балетмейстера В. Литвинова на музику композитора Є. Станковича. Зважаючи на те, сюжет повісті не знайшов свого повного втілення в оперному жанрі у плані видовищності і театральності, композитор Євген Станкович уперше в українській музиці звернувся до такого жанрового різновиду, як балет-пастиччіо, що дозволило йому вільно оперувати різними стильовими пластами як у музиці, так і в хореографії – від відвертого гротеску, пародії – до тонкої натхненної лірики [4].

Балетмейстер Віктор Литвинов – самобутній український хореограф, у творчому доробку якого постановка балетів «Горбоконики» Р. Щедрина, «Панянка і хуліган» Д. Шостаковича, «Мауглі» О. Градського у Київському академічному театрі опери та балету для дітей та юнацтва; «Дон Кіхот» Л. Мінкуса, «Спляча красуня», «Лускунчик» П. Чайковського, «Попелюшка» С. Прокоф'єва, «Вікінги» Є. Станковича, «Жар-Птиця» І. Стравінського у Національній опері України. Здійснивши постановку балету «Ніч перед Різдвом», балетмейстер переконливо засвідчив свою велику зацікавленість сучасною балетною музикою [2, с. 312].

Його балетмейстерську роботу було оцінено тогочасними театральними критиками досить високо. Видатний український театрознавець Ю. Станішевський писав: *«В. Литвинов... пішов на сміливий експеримент. Його захопила іскриста атмосфера колоритної комедійної вистави, яку він вирішив дуже винахідливо, з почуттям м'якого гумору, окресливши свіжими хореографічними засобами гоголівських персонажів, уважно вслухаючись в музичні характеристики героїв і створивши виразні танцювальні образи кожного з них»* [2, с. 345].

У 2008 році, відзначаючи 200-ліття від дня народження М. В. Гоголя, митці ще раз звернулися до балету Є. Станковича «Ніч перед Різдвом». У новій постановці був більш підкреслений саме фантазійно-іронічний елемент (жанр тепер визначається як балет-фантазія).

У листопаді 2015 року балет-феєрію Є. Станковича «Ніч перед Різдвом» за мотивами М. Гоголя було оновлено. Модернізована В. Литвиновим постановка отримала назву «Вечори на хуторі біля Диканьки». Нове прочитання балету торкнулося всіх складових вистави: костюмів, декорацій, виконавців головних партій та музичного полотна.

«Щодо музики балету, – зазначав у критичних відгуках рецензент І. Шевчук, – то цілком мотивованим було використання у ній улюблених народних тем «Щедрик», «Радуйся, земле». Деяко несподіваним, навіть епатажним, було цитування більш сучасних популярних творів, але кожна з цих мелодій мала свою драматургічну функцію.

Кожен образ мав свій лейтмотив і характер. Так, щоб підкреслити психологічні риси Солохи, композитор ввів у партитуру саксофон, для незграбного Чуба – «баси гудуть»; а щоб передати всю підступність і нещирість челяді у палаці цариці у полонезі з'явився «саркастичний підтекст». І в якості контрасту – чудовий ліричний український мелос для образів Оксани та Вакули» [4].

Вистава за мотивами повісті М. Гоголя створена також у Дніпропетровському академічному театрі опери та балету. Балет у двох діях «Ніч перед Різдвом» поставив балетмейстер Олег Миколаїв, музику до якого написав та аранжував Віталій Калинівський. Гоголівський сюжет залишився незмінним, а все інше: хореографія, сценографія, декорації, костюми – ексклюзив та прояв фантазії й майстерності постановників та виконавців.

Для Тернопільського академічного обласного українського драматичного театру імені Т. Г. Шевченка хореограф Олег Гончарик разом із режисером-постановником В'ячеславом Жилою, композитором Іваном Небесним та сценографом Мар'яном Савіцьким створили музичну комедію «Ніч перед Різдвом».

На сцені Чернігівського обласного академічного музично-драматичного театру ім. Т. Г. Шевченка, заслужений артист України Андрій Бакіров та балетмейстер Катерина Гриськова здійснили музично-хореографічну комедію «Ніч перед Різдвом», захоплюючи глядача ритмами хореографічних композицій; вражаючи енергетикою молодечого завзяття та колоритними сценічними образами, створеними яскравим акторським ансамблем [3].

Сюжети «Вечорів на хуторі біля Диканьки» М. Гоголя є популярними також серед аматорських колективів. Так, у Маріупольському державному університеті відбулася прем'єра музичної комедії «Вечори на хуторі біля Диканьки», яку приготували студенти факультету іноземних мов та театральномузичний колектив «Talent».

У Палаці культури і мистецтв Луганської області в 2019 році був представлений театралізований новорічний концерт під назвою «Вечори на хуторі Рубіжне». У програмі приймали участь одразу три народних колективи Палацу культури: народний хор ветеранів «Червона калина», народний хор народної пісні та народний оркестр народних інструментів.

Відтворювали атмосферу українського вертепу та доповнювали програму сценками з новорічного твору Гоголя «Вечори на хуторі біля Диканьки» артисти Народного театру музичної комедії та театральної студії «Galley Mask». Хореографічні номери виконували студія естрадної пісні та танцю «Модус», зразковий вокально-хореографічний ансамбль «Ладушки», народний ансамбль танцю «Барвінок», хореографічна студія «Ліберті». Глядачі залишили захоплені відгуки про програму заходу та отримали чудові враження від побаченого.

Творчість українських митців постійно популяризує літературну спадщину М. В. Гоголя, привертаючи увагу до автора, як до унікального письменника свого часу та сучасності. На сьогоднішній день існує велика кількість хореографічних картин, балетів та окремих номерів за повістю Гоголя «Ніч перед Різдвом» і кожен з них вирізняється своєю оригінальністю та самобутністю. Українські хореографи, композитори, сценаристи та декоратори по-особливому передають зміст цього твору, зображають характер та внутрішній світ його героїв; за допомогою декорацій та сценічного простору передають неймовірну атмосферу українського села, Різдвяного вечора, простодушності та щирості українського народу.

Список використаних джерел

1. Загайкевич М. Микола Гоголь і балетна творчість українських композиторів. *Студії мистецтвознавчі*. 2009. № 4. С. 68–73.
2. Станішевський Ю. Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка. *Історія і сучасність*. Київ: Музична Україна, 2002. 736 с.
3. Чернігівський обласний академічний український музично-драматичний театр імені Т. Г. Шевченка. «Ніч перед Різдвом». URL: <https://teatr.cn.ua/repertuar/nichpered-rizdvom/> (дата звернення: 15.03.21)
4. Шевчук І. Балет-феєрія Гоголя і Станковича знову в національній опері. Київ, 2015. 5 листопада. URL: <http://kyiv.org/news/balet-feeriya-gogolya-i-stankovicha-znovu-v-naci-043689>.

ПЕДАГОГИ-МУЗИКАНТИ ЧЕРНІГІВЩИНИ: З ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ ЛІДІЇ КАЛАШНИК

Копитова А. В.

Стаття присвячена Лідії Миколаївні Калашник, педагогу-музиканту з 44-ти річним стажем роботи в Ніжинському державному педагогічному інституті ім. Миколи Гоголя, училищі культури і мистецтв ім. Марії Заньковецької. Охарактеризовано генетичні основи родоводу мисткині в контексті родинних традицій виховання, формування провідних чеснот особистості. Виокремлено сфери педагогічної, науково-методичної діяльності в контексті природовідповідності, культуровідповідності, наступності як важливих складових національної музично-педагогічної освіти України.

Ключові слова: Л. М. Калашник, методичний кабінет, методична робота, музично-освітня діяльність.

Серед педагогів-музикантів Чернігівщини чільне місце посідає Лідія Миколаївна Калашник – педагог-баяніст, засновниця навчально-методичного кабінету, досвід роботи якої охоплює майже півстоліття на ниві музично-освітньої діяльності. Про обдарованість, старанність, наполегливість Л. М. Калашник свідчать етапи її навчання школа-училище-університет-училище. Так, після закінчення з золотою медаллю школи перед випускницею постало питання вибору напряму освіти. Адже поряд із гуманітарною, педагогічною освітою, яка прекрасно вдавалась, виникло нестримне бажання займатися серйозно музикою. Зрештою, думки Лідії матеріалізувалися в навчанні за фахом «учитель молодших класів» у педагогічному училищі рідної Лохвиці на Полтавщині в 1951–1955 роках, який вона закінчила з відзнакою. Наступним був у 1955–1964 рр. філологічний факультет з музикою Ніжинського державного педагогічного інституту. І теж – диплом із відзнакою за спеціальністю викладача російської мови і літератури та музики і співів [1, с. 212]. Завдяки неймовірній любові до музики, гри на баяні було бажання вступити на відділ народних інструментів заочного відділення Київського музичного училища імені Рейнгольда Глієра (нині Київський інститут музики ім. Р. М. Глієра). Це були незабутні 1963–1967 роки навчання Лідії Калашник у знаменитого викладача-баяніста М. А. Давидова.

Насичений студентськими роками освітній шлях педагога Л. М. Калашник доцільно висвітлити в контексті генетичного родоводу мисткині, родинних традицій виховання, яке сприяло формуванню провідних чеснот особистості: порядність, відданість своїй справі, відповідальне ставлення до праці.

Для Л. М. Калашник він формувався в оточенні спадково обдарованих батьків-вчителів, братів, дядьків. Як-от прадідусь Василь Єпарський, чи не єдиний на селі грамотний чоловік, який написав лист-звернення до царя Миколи II про захист від свавілля, безправ'я поміщиків. Цей Лист зберігається у архівах Комітету держбезпеки (КДБ). Копію видали родичу – Івану Іллічу Ведмідю, (мій дядько – правка авторки) нині покійний, який у свій час працював протягом сімнадцяти років на посаді старшого референта Володимира Васильовича Щербицького – державного партійного діяча Української РСР, Першого секретаря ЦК КПУ. неоціненна. Для прикладу мама Л. М. Калашник – Анастасія Андріївна була вчителькою української мови та літератури, а батько, Микола Михайлович Калашник, вчителем математики. Ї донині у ході відвідин села Бодаква Лохвицького району Полтавщини, малої Батьківщини моєї мами, старожили згадують славетний батьківський родовід Калашників.

У контексті життєвого та творчого шляху Лідії Миколаївни стають зрозумілими першопричини її характеру, особно мужність, витривалість, загартованість до складних моментів життя, яких у неї було вдосталь. Це й смерть мами, Анастасії Андріївни, що дуже рано пішла з життя у 1944-му році від туберкульозу, залишивши по собі 3-х дітей, з яких Лідії було 7 років, а її молодшим братам: Анатолію – 4, Івану – 2 роки. І це були важкі воєнні роки. Втім, доля не зламала, а загартувала Лідію, дала повне розуміння, що її подальше життя – це не просто момент виживання, а невтомна праця над собою, допитливість і величезна жага до знань.

Для прикладу, зі спогадів Лідії Миколаївни в книзі «Слово про Вчителя», можна зробити висновок, що в студентські роки її наступною спеціальністю був спів, який вона обрала під впливом свого улюбленого педагога з вокалу, заслуженої артистки України Марії Федорівни Бровченко. З історії досліджень науковців відомо, що саме Марія Федорівна, одна з перших педагогів-вокалістів Ніжинської вищої школи, стояла у витоків музично-педагогічного факультету, виникненню якого передувала та сама кафедра музики та співів філологічного факультету НДПІ ім. М. Гоголя, на якому вчилася у вищезгадані 1955–1964 роки Л. М. Калашник.

«Важливою сторінкою у передісторії музично-педагогічного факультету є той факт, що завзятим ініціатором цього починання у Ніжині був тодішній ректор нашого вишу Марко Іванович Повод, особистість великої ученості, справжній аматор музичного мистецтва, людина надзвичайно авторитетна в середовищі викладачів та студентів. Тому не випадково у вересні 1956–1957 н. р. в наш інститут прибула ціла когорта спеціалістів-музикантів, переважно випускників Київської консерваторії, а нині Національної музичної академії (далі – НМАУ) імені П. І. Чайковського. Серед них до Ніжина прибули на роботу

талановита співачка М. Ф. Бровченко, учениця незабутньої Марії Литвиненко-Вольгемут, імените подружжя Миколи та Наталії Кондратюків, відповідно всесвітньо відомого співака (баритон) та піаністки-аккомпаніатора, викладач-баяніст М. А. Давидов, у подальшому – професор кафедри народних інструментів НМАУ ім. П. І. Чайковського. А через рік чи два у Ніжин прибув корифей хорового диригування В. Іконник. Саме вони були найяскравішими особистостями серед інших поважних педагогів-фундаторів заснованого в 1964 році музично-педагогічного факультету» [3, с. 89].

Після закінчення з червоним дипломом філологічного факультету Л. М. Калашник була зарахована на III-й курс заочного відділу музично-педагогічного факультету НДПУ імені Миколи Гоголя, та по його закінченню в 1970 році отримала диплом педагога-музиканта.

Як донька Лідії Миколаївни знаю, що мама навчалася, працювала й виховувала мене з братом паралельно. Так, після закінчення філологічного факультету за двома спеціальностями «філологія, вчитель музики та співів», вона була призначена викладачем по класу баяну на цьому факультеті, а впродовж 1962–1975 рр. спершу працювала асистентом, а потім викладачем музично-педагогічного факультету на кафедрі музики та співів на посаді викладача спеціального та додаткового інструмента (баян, домра). Додам спогади Наталії Дмитрівни Даньшиної, педагога-вокалістки, заслуженого працівника культури України, однокурсниці Л. М. Калашник у 1960-ті роки, а потім – колеги по роботі: «Ліда вирізнялася серед нас вимогливістю до навчання й праці. Була знаюча, принципова. Вона обожнювала Марію Федорівну, бо її було за що поважати».

Дійсно, Л. М. Калашник вчилася все життя і вчила, бо це була її потреба, прагнення ввести учнів, студентів у світ прекрасного, музики, виховати в них музично-естетичний смак, потяг до краси, довершеності, виконавської досконалості. Так, у 1975–1976 роках вона ще набувала практичного досвіду вчителя музики та співів у Ніжинській середній школі № 5. А з 1976 р. була запрошена на роботу до Ніжинського культурно-освітнього училища (нині КЗ Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької Чернігівської обласної ради) на посаду викладача спеціалізації «народні інструменти» (нині це циклова комісія баяна (акордеона)). Це був яскравий етап в музично-освітній діяльності Лідії Миколаївни, в якому вона зреалізувала свій освітній потенціал та залишилась в історії та сьогоденні училища-коледжу як першопрохідник методичної роботи в закладі.

Так, у 1978 р. вона прийняла на громадських засадах обов'язки завідуючої методичного кабінету, який був створений за ініціативи тодішнього директора училища Василя Степановича Вороненка та завідуючої денним відділенням Лідії

Іванівни Корощенко. Стрижнем роботи в методичному кабінеті Л. М. Калашник обрала педагогічний всеобуч викладачів, важливий для надання надійної і кваліфікованої методологічної основи. Одним із основних завдань новоствореного кабінету стало запровадження в училищі системи комплексного перспективного планування методичної роботи з виведенням його на рівень вимог республіканського науково-методичного кабінету середньої і спеціальної освіти, а також – на рівень досягнень передового педагогічного досвіду кращих культурно-освітніх училищ та інших середніх спеціальних навчальних закладів України [1, с. 213–214].

Цьому сприяла Л. М. Калашник своєю невтомною працею, знаннями, умінням заохотити й організувати навколо себе людей. Вона стала фундатором методичної роботи в училищі, що стверджують засновані в училищі «Школа педагогічної майстерності» і «Школа першокурсника», зростання ефективності робіт циклових комісій, як-от: їх звітність, обмін досвідом шляхом комунікацій, випуск щомісячно стінної газети «Педагогічний вісник». У 1981 р. на базі методичного кабінету училища та за ініціативи завідувачої республіканським науково-методичним кабінетом по середній спеціальній освіті відбувся республіканський семінар заступників директорів по навчальній роботі усіх училищ культури України.

Зведений план методичної роботи училища та план роботи його методичного кабінету були схвалені та відібрані для рецензування до республіканського науково-методичного кабінету. У 1986 р. на базі Ніжинського училища відбувся республіканський семінар класних керівників Тульчинської зони, де, зокрема, вивчався практичний досвід методичного кабінету з навчально-виховної роботи зі студентами.

Упродовж десяти років завідування методичним кабінетом училища (1978–1988) Л. М. Калашник стала першим у навчальному закладі викладачем-методистом. Її аналітичний склад мислення, вміння аналізувати, систематизувати інформацію знадобилися наступникам у продовженні розвитку методичної естафети, особібно Валентиною Опанасівною Барановою, викладачем музично-теоретичних дисциплін. Вона зуміла перейняти освітньо-методичний досвід, продовжити започатковані Л. М. Калашник традиції відповідального ставлення до роботи, пошуку належного до практики арсеналу методичних заходів, що активно сприяли підвищенню ділової кваліфікації викладачів училища, вдосконаленню методики проведення ними індивідуальних, групових занять.

За матеріалами досліджень процитую: «З 1994 року методичний кабінет очолює Валентина Дмитрівна Юшко, яка через довгі роки, як святиню «пронесла» методичні традиції навчального закладу, започатковані моєю мамою. Зібрано і упорядковано сотні методичних робіт і розробок викладачів коледжу,

що стало надійною базою і для консолідації передового досвіду в навчально-виховному процесі, й для професійного становлення молодих спеціалістів. Написана і затверджена в державному методичному центрі навчальних закладів культури і мистецтв велика кількість програм із навчальних дисциплін, а також рецензії на програми інших профільних навчальних закладів» [1, с. 215].

Отже, в контексті діяльності педагогів-музикантів Чернігівщини важливо ствердити, що постать Л. М. Калашник посідає чільне місце в становленні та розвитку національної музично-педагогічної освіти завдяки її невтомній праці в НДПІ ім. Миколи Гоголя, загальноосвітній школі № 5, училищі культури і мистецтв ім. Марії Заньковецької, заснуванні та діяльності в ньому методичного кабінету. Ми вступаємо в її «педагогічні сліди» як наступники освітніх традицій Училища – з 2017 р. нині Комунального закладу «Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької».

Список використаних джерел

1. Шкуліпа А. Г. У сьайві барв і звуків чарівних: нарис-довідник. Книга перша. Ніжин: ФОП Лук'яненко В. В., ТПК «Орхідея», 2019. 466 с.
2. Хоменко А. Б. Слово про вчителя. Ніжин: ФОП Лук'яненко В. В., ТПК «Орхідея», 2017. 206 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТАНОВКИ ЗВУКА НА ФЛЕЙТІ

Лі Яньтун

У статті розглянуто питання технології звукотворчого процесу на флейті. Аргументується, що технологія постановки звуку на флейті тісно пов'язана із нерівністю і вузькістю динамічного діапазону інструмента. Динамічне обмеження музичного інструмента вимагає від артикуляції виконавця виняткової зібраності, гнучкості, цілеспрямованості. Розглядаються особливості формування звукової енергії на флейті, акустичні умови, співвідношення ознак тембру і звуковисотної інтонації.

Ключові слова: флейта, технологія постановки звуку, артикуляція, динаміка, діапазон, звуковидобування.

Флейтове звучання дивує сучасного поціновувача музики своїми неповторними виразними особливостями та залежить від технології постановки звуку на флейті.

В умовах творчої конкуренції і боротьби за збереження і розширення аудиторії перед сучасним виконавцем на флейті з'являються все нові завдання. Сьогодні, коли музиканти зобов'язані досконало володіти різноманітними техніками виконання творів, задовольняти вимоги сучасних авторів і відповідати смакам прискіпливих слухачів, дотримуватися законів стилю й індивідуальної манери старих майстрів, флейтисту не вдається обмежитися розв'язанням проблеми технології постановки звуку на флейті без розгляду її у взаємозв'язку з художньо-педагогічними аспектами.

Особливості технологічного аспекта звуковидобування на флейті пов'язані з вимогами суміжних видів мистецтв, акустичних властивостей, особливостей музичної форми, технічних можливостей інструмента, анатомо-фізіологічних особливостей виконавця тощо. Врахування художньо-акустичних особливостей призводить до модифікації та переобладнання технік постановки звуку на флейті, їх деталізації, формування комплексу індивідуальних рис.

Актуальні проблеми технології постановки звуку на флейті полягають у тому, що неможливо погоджувати техніки виконання, дотримуючись установки видатних виконавців минулого. Поміж таких канонів виконання зустрічаються ексцентричні закони для сучасного флейтиста. Необхідно враховувати, що флейта відрізняється нерівністю і вузькістю динамічного діапазону. В. Апатський вказує на непогані динамічні можливості флейти порівняно з іншими дерев'яними духовими інструментами. Проте дослідник висловлює певні сумніви щодо цього і наводить приклади з оркестрової практики: «... граючи з

флейтою, фаготистам нерідко доводиться пом'якшувати динамічні позначки автора» [1, с. 232].

Такий стан динамічного обмеження і строкатості інструмента вимагає від артикуляції виконавця виняткової зібраності, гнучкості, цілеспрямованості та певної вибірковості. Завдяки тому, що збудником коливань у флейті є струмись повітря, вона має незначну інерцію (відсутність опору мундштука). Саме тому флейта, порівнюючи із іншими оркестровими духовими інструментами, залишається найбільш мобільним і віртуозним інструментом, здатним виконати найскладніші технічні пасажі. Разом з тим звук цього інструмента вкрай бідний на обертони [3, с. 111].

До інших визначальних акустичних особливостей флейти можна зарахувати часовий проміжок у процесі формування звуку. Власне момент формування тону (атака) з властивими йому призвуками найкраще вказує слухачеві на неповторність і своєрідність звучання даного інструмента [1, с. 220].

Позитивним моментом можна вважати співвідношення ознак тембру і звуковисотної інтонації флейти. Показник стабільності тембру флейти в умовах строкатості ладу вказує на значні ресурси виражальних можливостей інструменталіста, а саме широку амплітуду використання інтонації як засобу художньої виразності.

До інших визначальних акустичних особливостей флейти можна зарахувати значний часовий проміжок зародження звуку: звуковидобування на духових інструментах може займати від 10 мсек (на гобої, кларнеті) до 90 мсек у флейти (в зручному регістрі).

Артикуляція в акустичних умовах обмеженого і нестабільного динамічного діапазону, тембрової бідності та одночасних інтонаційних переваг, досить часто зобов'язана перетворювати, доповнювати або нівелювати функції динаміки, тембру, штрихів і інших виразних засобів. Особливого значення набуває безпосередній розвиток окремого звуку [5, с. 130].

Під час гри на флейті необхідно, щоб засоби виразності, керовані артикуляцією, виконували не тільки прямі функції, але і застосовувалися для свідомої заміни або посилення не зовсім притаманних для них завдань. Так створюються можливості для використання двох основних видів кореляції музично-виконавських засобів: комплементарної і компенсаторної.

З огляду на зазначені акустичні особливості інструмента, досягнення рівності звучання на флейті є процесом складним і неприродним. Основні переваги флейтиста полягають саме в майстерності володіння перспективою звуків, манерою і способами їх поєднання. Саме ці аспекти відрізняють виконавців-флейтистів та надають їм неповторності. Можна стверджувати, що особливості художньої артикуляції флейтиста недосяжні для інших інструменталістів.

Відмінності конструкцій флейти та інших дерев'яних духових інструментів полягають у відсутності відчуття опори мундштука, різної системи розподілу витрати дихання, відмінності динамічної і тембрової складової. Також треба звернути увагу на матеріали інструментів, акустичну специфіку, що вимагає чіткого розмежування як питань методики, так і специфіки функціонування складових артикуляції.

Будь-яка нота, аплікатурна комбінація вимагає від флейтиста спеціальної адаптації до відтворення звуку. Саме тому збереження стереотипності звукових результатів інструменталіста не пов'язане з закріпленням окремого набору рухових імпульсів, а скоріше стає наслідком їх різноманітності. Саме збереження звичних рухів змушує виконавців постійно поступатися якістю звучання заради «зручності» гри.

Неоднорідність флейтових реєстрів, значна кількість тембрів і інтонаційно-перехідних звуків визначають стан, під час якого для окремих теситур зручніше звуковидобування різними штрихами. Це не локальна проблема, адже вона пов'язана не тільки з якістю інструмента, але й з майстерністю музиканта.

Варто зазначити, що темброва «бідність» інструмента сприяла тому, що флейтисти навчилися шукати різноманітні відтінки звучання, змінювати їх за допомогою специфічних засобів. Модифікація атаки, маніпуляція стаціонарної частини тону, мікрозміни темпу призводять до відчуття мінливості тембру за умови стабільності спектрального складу звуку. Наприклад, розширення атаки створює враження теплого за тембром звучання, а його скорочення дає яскравий, енергійний, виразний тон тощо. Доцільно також підкреслити, що тембрової модифікації сприяє і зміна динаміки та інтенсивність вібрато. Наприклад, на форте яскравіше проявляють себе високі обертони, збагачуючи звучання інструмента [3, с. 113].

Таким чином, у процесі роботи флейтист повинен здійснювати детальне членування всієї тканини музичного твору на дрібні елементи з подальшим поглибленням у природу артикуляційних можливостей і завдань кожного окремо взятого тону і розмежуванням артикуляційних функцій, що впливають на фрагменти або твір у цілому. Цікаво, що питання стилістики та інтерпретації в такому випадку стають найближчими союзниками музиканта. Вони здатні перетворити звукові, технічні незручності гри у неповторні характерні риси виконавця.

Наприклад, порівнюючи значні відмінності в питаннях виготовлення і звучання барокових і ренесансних флейт, усвідомлюємо істотні розбіжності, що стосуються специфіки техніки володіння інструментом і майстерності виконання. Необхідно вказати на такі деталі: конічна форма, товсті, малорезонуючі стінки барокового інструмента, циліндрична форма і надтонкий стовбур [5, с. 129].

Яскравим прикладом трансформації старих ідей в нові може бути зміна пріоритетів відношення поколінь до звучання інструментів (сила, забарвлення, тембральні тонкощі). Це може виявлятися у пошуку нетрадиційних, оригінальних, неприродних прийомів гри, виразних засобів тощо. Естрадні, шумові і розщеплено-звукові акустичні ефекти, нова аплікатура, закріплюються в інструментальній практиці, допомагаючи, збагачуючи, розширюючи можливості застосування. Однак це не руйнує провідну академічну лінію техніки виконавства.

Таким чином, у сучасному виконавстві на флейті питання технології звукотворчого процесу не втрачають своєї актуальності. Під час гри на флейті треба звернути увагу на те, щоб виразні засоби, керовані артикуляцією, виконували не тільки прямі функції, але і застосовувалися для свідомої заміни або посилення не притаманних для цього завдань. Необхідно враховувати самоцінність флейтового тембру, його оригінальність, неповторність та неперевершеність у найширших художніх амплуа.

Список використаних джерел

1. Апатский В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства. Киев: НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. 432 с.
2. Качмарчик В. П. Реформа Т. Бема и перспективы развития современной флейты. *Українське музикознавство*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2004. Вип. 33. С. 478–487.
3. Морева Я. В. Семантика тембра флейты в воплощении художественного образа музыкальных произведений. *Вестник культуры и искусств*. Челябинск: ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», 2017. № 1 (49). С. 110–115.
4. Наймушина Ю. О., Плохотнюк О. С. Основы теории і методики навчання гри на флейті: навч. посіб. для студ. спец. 07.020207 «Музичне мистецтво» та викладачів музичного відділення початкових спеціалізованих мистецьких навч. закл. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 148 с.
5. Хруст Н. Ю. Новые инструментальные техники: опыт классификации. *Научный вестник Московской консерватории*. Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2016. № 1. С. 125–143.

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЧЕРНІГІВЩИНИ В ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Мостовенко П. Е., Ляшенко Т. В.

У статті розкрито деякі сторінки історії музичної культури Чернігівщини. Висвітлено основні вектори музичного життя регіону. Проаналізовано функціонування та діяльність мистецьких установ, товариств та навчальних закладів.

Ключові слова: культура, регіон, Чернігівщина, хорове мистецтво, просвітництво.

Одним з найважливіших питань сьогодення є вивчення національної культури, яка характеризується своєю оригінальністю, неповторністю і самобутністю. У цьому контексті дослідження історичного минулого окремих регіонів України, її культурно-мистецьких надбань є найбільш актуальними. Особлива роль у такому вивченні належить регіоналістиці. Сьогодні регіоналістика розвивається в Україні як комплексна синтезуюча дисципліна, що «... досліджує регіон у соціокультурній цілісності, у тому числі процеси діяльності людини та створювані нематеріальні й духовні цінності в рамках географічного простору регіону» [4, с. 101].

Еволюційні процеси та революційні катаклізми зумовили складну панораму художнього життя України протягом усього минулого століття. Відбувалися кардинальні переломи в соціальній галузі й політичних орієнтирах, зміни в економіці та суспільній психології. Це впливало передусім на переміни в сфері культури й мистецтва [3, с. 53]. Відповідно до змін у соціокультурному житті, сучасні науковці розподілили ХХ століття на декілька історичних періодів:

- перший період охоплює 10–20-ті роки;
- другий окреслюється 30-ми – першою половиною 50-х років;
- третій складає другу половину 50-тих – 80-ті роки;
- четвертий обіймає 90-ті роки.

Чернігівський регіон завжди знаходиться у полі зору дослідників з історичного краєзнавства та мистецтвознавства. Чернігівщина, а точніше – Чернігово-Сіверщина, стала справжнім осередком, де накопичувалися культурні традиції української нації [6, с. 73]. За О. Васютою, Чернігівщина є унікальним історико-культурним регіоном. Архітектура, література, поезія, образотворче мистецтво Чернігівщини має надзвичайно потужне духовне джерело і глибоку закоріненість у структуру історичного розвитку краю. Не виключенням у цьому

відношенні є і багатотисячова історія музичної культури, одним із найважливіших чинників якої є становлення та розвиток як церковної, так і світської музичної освіти [2, с. 7].

Перша третина ХХ століття є періодом, в якому громадсько-культурне життя України знаменується небаченим спалахом мистецької та художньої активності, зростанням національної самосвідомості української спільноти та усвідомленням значущості української національної культури в загальноєвропейському контексті. Саме в цей час створювалися культурні об'єднання, де плідно працювала когорта провідних митців України. Творча діяльність багатьох діячів культури мала прямий стосунок до Чернігівського регіону (Б. Грінченко, М. Коцюбинський, С. Русова, В. Петр, М. Лисенко, І. Сац, Л. Ревуцький, П. Тичина, Г. Верьовка, Є. Богословський, М. Заньковецька та інші).

Фундаментальним підґрунтям для створення і активної музичної діяльності на Чернігівщині у першій третині ХХ століття стали надбання музичного життя минулих століть, а саме відомі набори музикантів до Придворної співацької капели у ХVІІІ ст., функціонування музичних колективів при панських маєтках ХVІІІ–ХІХ ст., сімейне та домашнє музикування в родинях української еліти Чернігівщини, професійна музично-хорова діяльність храмових хорів та духовних навчальних закладів кінця ХІХ початку ХХ століття, заснування об'єднань «Товариство, кохаючих рідну мову», 1860; «Громада», 1893; розвиток музично-театральної справи тощо. Важливе місце у розбудові української культури в регіоні посідала робота офіційних наукових установ. Центром історико-культурної діяльності стала Чернігівська губернська архівна комісія, яка заснована 1896 року для пошуків, збереження і впорядкування цінних для науки документальних матеріалів. Результати роботи членів архівної комісії – реферати й наукові доповіді – заслуховувалися на засіданнях і публікувалися у «Трудах Черниговской губернской учёной архивной комиссии». Організатором і першим головою Чернігівської архівної комісії був відомий археолог та історик Г. О. Милорадович, а керівником справами – філолог П. М. Тихонов [5, с. 197].

Ретроспективний огляд музичної культури та діяльності товариств виявив низку основних векторів музичної творчості: музично-просвітницька, музично-освітній, концертно-виконавська, що включала камерно-інструментальну та хорову галузь.

На початку ХХ століття музичне життя регіону тісно перетинається з просвітянським рухом. Історія створення чернігівських «Громади» та «Просвіти», напрямки їх роботи характеризуються культурно-мистецькими і музичними напрямками. В культурній діяльності активну участь беруть видатні діячі України регіонального й загальноукраїнського масштабу – О. Маркович, С. Ніс, О. Лазаревський, М. Вербицький, Л. Глібов, Б. Грінченко, родина Коцюбинських.

Процес відходу від аматорства до професіоналізації яскраво виражено у функціонуванні Чернігівської філії Імператорського російського музичного товариства. Розвиток професіональної музичної освіти відбувався в кілька етапів: від заснування приватного музичного училища К. Сорокіним та приватної музично-освітньої практики чехів Ейзлерів до відкриття філії ІРМТ та музичних класів, реорганізованих у профшколу (музичне училище).

Діяльність філії здійснювалася за двома напрямками: 1) пропаганда музичного мистецтва і підвищення загального культурного рівня громадськості Чернігівщини; 2) створення освітніх музичних закладів для підготовки професійних кадрів музикантів різного фахового спрямування.

Кульмінаційною домінантою музичного життя став період 20-их років. Бурхливий соціокультурний розвиток в Україні мав вплив на музично-культурний процес Чернігівського регіону. Важливу роль у музичній культурі регіону відігравала діяльність «Українського народного мандрівного хору» в Чернігові; народного хору та вокального ансамблю при відділі Народної освіти у Ніжині та учительського хору Товариства ім. М. Леонтовича, що став основою для організації Ніжинської Окружної капели; Прилуцького робітничого народного хорового осередку; Новобасанського хорового колективу. У 1923 році створюється чернігівська філія музичного товариства ім. М. Леонтовича, у 1924 музична секція при ССП «Плуг». Основною метою товариств стали активізація музичного життя краю та розвиток музично-освітньої галузі шляхом організації численних хорових колективів і освітніх осередків, влаштування концертів і музичних виставок, популяризація доробку молодих українських композиторів.

Підґрунтям для розвитку хорового мистецтва регіону та формування духовної культури громадян стала активна співпраця місцевих осередків із видатними діячами України Л. Ревуцьким, Г. Верьовкою, П. Тичиною, які сприяли розвитку майже всіх сфер музичного життя – виконавської, освітньої, композиторської, музично-критичної. За Л. Дорохіною: «Хорове мистецтво належить до однієї з основних галузей культурного світу – духовної культури, що впливає передусім на розвиток і вдосконалення духовного світу людини, зміни у сфері суспільної та індивідуальної свідомості. Хорове мистецтво вловлює найменші зміни в духовному житті людей, відгукується на них змінами в собі, втілюючи ідею суспільного розвитку в певний історичний період [1, с. 8].

Незважаючи на вагомі позитивні зрушення у 20-х роках у галузі музичного просвітництва й освіти, у 30-х на Чернігівщині було практично згорнуто хорову й, взагалі, культурно-мистецьку діяльність. Причиною різкого занепаду масового музично-культурного руху стали гальмівні тенденції, зумовлені репресивними акціями, які набули характерних для тих часів ознак кампанії боротьби – з «українським буржуазним націоналізмом», «церковщиною», «формалістичним

трюкацтвом», «хуторянщиною», «просвітянщиною». На зміну етапу українізації культури і потужних ренесансних процесів 17–20-х років прийшов період «розстріляного відродження» кінця 20–30-х років.

Яскраві представники культури були розстріляні у 1938–1939 роках. Їх просвітницька діяльність у царині музичного мистецтва характеризувалася як антирадянська. Масові репресії спричинили жахливий, за своїми наслідками, злам практично в усіх навчальних та мистецьких установах краю. Наприкінці 20–30-х років остаточно припинили свою діяльність музичне училище, хорові товариства та ті невеличкі осередки «просвіти», які намагалися утримати музично-культурні здобутки та традиції минулого та реалізувати новітні задуми, які були започатковані у короткій період українізації.

Таким чином, перша третина ХХ століття в Україні позначена як новими здобутками, так і значними втратами в усіх сферах музичної культури. Різномісна діяльність культурно-мистецьких осередків Чернігівщини мала важливе значення для розвитку культури Чернігівщини, хоча і була штучно перервана у період репресивних дій. Саме діяльність громадсько-культурних товариств виявилася гарантом збереження на Чернігівщині музично-освітнього професіоналізму та просвітницьких паростків української національної культури.

Список використаних джерел

1. Бондар О. В., Дорохіна Л. О. До сутності феномену «хорове мистецтво». *Проблеми мистецької освіти: збірник науково-методичних статей* / за ред. Ю. Ф. Дворника та О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. Вип. 12. С. 6–10.
2. Васюта О. П. До питання історії музичної освіти на Чернігівщині / 100 років Чернігівське музичне училище ім. Л. М. Ревуцького. Чернігів, 2004. 170 с.
3. Кара-Васильєва Т. Історія мистецтва ХХ століття: концепція, нові підходи й оцінки. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: зб. наук. пр.* Київ: ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, 2007. Вип. 7. С. 53–64
4. Карась Г. В. Відомі діячі музичної культури закордонного українства – уродженці Чернігівщини. *Культура і мистецтво Чернігово-Сіверщини: міста, події, постаті.* Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2021, С. 101–111.
5. Ляшенко Т. В. Просвітницька спрямованість культурних осередків Чернігівщини початку ХХ століття. *Проблеми мистецької освіти: збірник науково-методичних статей* / за ред. Ю. Ф. Дворника та О. В. Коваль. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. Вип. 12. с. 196–199.
6. Чернігівщина: природа, населення, господарство (комплексне географічне дослідження): монографія / О. В. Барановська, М. О. Барановський, В. В. Смаль. Ніжин: Наука-сервіс, 2000. 180 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРИЙОМІВ ЗВУКОВИДОБУВАННЯ В БАНДУРНОМУ ВИКОНАВСТВІ XXI СТОЛІТТЯ

Ніжинець С. С.

У статті розглянуто використання інноваційних прийомів звуковидобування в бандурному виконавстві XXI століття. Наголошено на важливості як збереження давніх автентичних музичних традицій бандурного виконавства, так і пошуку інноваційних засобів художньої виразності для збагачення музичної скарбниці в національному культурно-мистецькому просторі.

Ключові слова: бандура, бандурне виконавство, інноваційні прийоми звуковидобування, інструментальне виконавство, національний культурно-мистецький простір.

У сучасному мистецькому просторі актуального значення набувають питання не лише збереження давніх автентичних музичних традицій українського народу, а й збагачення його національно-культурної скарбниці. Провідне місце серед інструментального оздоблення музичної сфери посідає бандурне виконавство як вагоме надбання традиційної української культури, як втілення національної самосвідомості українців зі своєрідним віддзеркаленням «картини світу», у якій домінує ліричне начало.

Саме такий музичний інструмент як бандура, є своєрідним національним музичним символом. У бандурному мистецтві органічно поєднані вокальні та інструментальні традиції.

Завдяки своїй широкій та різноманітній барвистості звучання, своїм потенційним можливостям цей інструмент надихає композиторів та виконавців до пошуків інноваційних засобів художньої виразності для розширення звукової палітри у музичних творах.

Як вказує дослідниця Н. Воронова: «Огляд інструментальних творів для бандури засвідчує інтенсивність процесу академізації даного інструмента, в якому вокальна співучість як засіб і символ впливу підпорядковані ідеї чистого інструменталізму.... Сучасна бандура, діставши академічного статусу лише у другій половині ХХ ст., перескочила традиційний для всіх інструментів етап наслідування голосу, з одного боку, виходячи відразу в позавокальну ударно-щипкову традицію інструментальності, з іншого боку, зберігаючи генетично закладений вокально-інструментальний синкретизм навіть в чисто інструментальному втіленні» [2, с. 146].

Відомо, що основною перевагою академічних бандур усіх типів є широкий діапазон цього музичного інструмента, що дозволяє виконання творів різних

жанрів та стилів. Недаремно дослідники вважають бандуру *мультитембровим* інструментом, який здатен відтворювати прийоми ансамблево-оркестрового звучання. Тембральні та динамічні характеристики бандури, протяжність звучання, фактурні, регістрові та інші художньо-виражальні можливості цього самобутнього інструмента потребують і своєрідного звуковидобування. Велике значення у ньому мають підготовчі рухи виконавця, чітка фіксація пальців на струнах, «ювелірна» точність рухів при переході зі струни на струну, а також відчуття свободи всього виконавського апарату бандуриста.

За новими сучасними дослідженнями Н. Брояко, яка розглядає теорію і практику бандурного виконавства, у процесі звуковидобування при взаємодії ігрового апарату та струни вирішального значення набувають наступні фактори, такі як: *спосіб контактування* зі струною: а) пучковий; б) нігтьовий; в) комбінований; *сила тиску* як міра вагового впливу на струну; *характер звільнення* струни; *місце (точка) збудження* струни [1].

Особлива заслуга у широкій популяризації бандури далеко за межами України, а також невпинному пошуку інноваційних технологій бандурного виконавства належить музиканту-новатору, композитору-імпресіоністу, джазмену, аранжувальнику, видатному бандуристу, педагогу, народному артисту України, Голові Фонду розвитку та вдосконалення бандурного мистецтва «Золотий акорд» – *Гриньківу Роману Дмитровичу*. Митець успішно працював над удосконаленням бандури: стесавши деку для кращого резонування і встановивши демферову механіку, виготовлену з титану, та підставку, яка дозволяє тримати інструмент, не торкаючись ніг; полегшив вагу перемикачів та зменшив їх розміри; вмонтував кілки глибше в деку тощо. Роман Гриньків продовжує свої креативні експерименти з *електронною бандурою* та збирається продемонструвати нову модель бандури – *міді-бандуру*.

Також відомий сучасний бандурист-новатор – *Георгій Васильович Матвіїв*: композитор, аранжувальник, соліст «*European Jazz Orchestra 2012*», лауреат численних міжнародних академічних та джазових конкурсів, який органічно поєднує у своїй творчості традиційну кобзарську гру та новації сучасного концертного виконавства. Зазначимо такі основні інноваційні прийоми гри на бандурі Георгія Матвіїва:

- *затиснення струни*: після атаки звуку виконавець натискає великим пальцем правої руки на ту частину струни, що знаходиться під підставкою, а потім плавно її відпускає;
- *щипок струни одночасно вище та нижче підставки*;
- *глісандо*: ефект глісандо досягається шляхом ковзання пальцем по грифу під час видобування звуку – ребром долоні; відкритою долонею; окремим пальцем; пучкою пальця;

- використання флажолетів: октавних; квінтових та квартових;
- використання шумових ефектів: удар по верхній та нижній деці, по задній частині грифу тощо.

Ярослав Джусь, засновник і лідер гурту «Шпильсті кобзарі», що виконує кавер-версії світових хітів та українських народних пісень на бандурі, а також Дмитро Губ'як, Марина Круть, Наталка Курило, Оксана Герасимчук, Ольга Філон з гурту «KoloYolo», демонструють нові виконавські можливості бандури. Такі прийоми гри, як затиснення струни, флажолети різного виду та інші шумові ефекти, – можна знайти у творах Г. Матвіїва: «Блюз нічного причалу», *Імпровізація на українську народну тему «Взяв би я бандуру»*. У творі «*Deja vu*» він використовує такий прийом, як *сурдинення басів* (притиснення басових струн до поріжку). Композиції «*Deja vu*» та «*Смак перемоги*» Г. Матвіїв продемонстрував у відеозаписах проєкту «*Bandura goes online*» [5].

Також в рамках цього ж проєкту «*Bandura goes online*», авторка та виконавиця Круть Марина, що стала учасницею відбору на «*Євробачення – 2020*», презентувала нову авторську пісню – «*Я дивлюсь у твої перелякані очі*». В цьому творі вона застосувала на бандурі прийом гри, добре знайомий виконавцям-гітаристам, а саме: після взяття акорду потрібно підняти кисть, а потім ніби «кинути» її на ті ж самі струни. Для відпрацювання цього прийому Марина Круть пропонує покласти бандуру на коліна, тримаючи себе за руку іншою рукою, щоб досягти більшого розслаблення [4].

Також серед виконавців на бандурі застосовується прийом *різкого прикривання басів та акордів* за допомогою двох способів: поширеного та інноваційного. *Поширений* спосіб полягає у прикритті струни чи струн пучкою пальців, а *інноваційним* – є спосіб, коли акорди прикривають ребром долоні відразу після збудження струн, прикриваючи басы ударом пальців лівої руки.

В сучасній інструментальній музиці для бандури широко застосовується так званий *кластер* – хроматичне секундове багатозвуччя, що заповнює визначений інтервальний простір. Для виконання *кластеру* на бандурі застосовується досить нетрадиційний спосіб, коли струни у заданому діапазоні збуджуються ударом відкритої долоні (або її ребром), на лінії перехрещених струн.

Інноваційним введенням у виконавську практику бандурного мистецтва є ще один різновид *глісандо*. Спосіб збудження струн тут такий самий, як і у *легатному* глісандо, але якщо у випадку традиційного глісандо *легатне* зчеплення звуків відбувається внаслідок звукового «напливу», то у даному випадку – вібруюча струна (в момент збудження наступної) гаситься пучкою вільного, не задіяного у процесі звуковидобування, пальця.

Отже, варто пишатися, що кобзарське мистецтво йде в ногу з ритмами і новими викликами сучасного життя, і, не дивлячись на стереотипне сприймання

цього інструмента як старовинного, бандура набуває все більшої популярності – в українських музичних гуртах, які виконують музику різних стилів та жанрів, все частіше можна зустріти виконавця-бандуриста в ролі не тільки запрошеного музиканта, а й у якості учасника постійного складу колективу.

Сучасні бандуристи-композитори творчо та натхненно розширюють коло засобів художньої виразності у музичних композиціях, створених спеціально для бандури з урахуванням широкої палітри її тембрального багатства, відкриваючи нові інноваційні можливості звучання цього інструмента. Але у виконавській та педагогічній практиці серед виконавців-бандуристів інколи трапляється недооцінювання важливості роботи над звуком. На жаль, це створює неналежні уявлення про художньо-виражальні можливості цього самобутнього інструмента та заважає йому зайняти місце серед визнаних класичними сольними інструментами, такими як, наприклад, арфа чи гітара.

Тому залишаються важливими питання як збереження давніх автентичних музичних традицій бандурного виконавства, так і продовження творчих пошуків інноваційних засобів художньої виразності, що сприятиме суттєвому збагаченню національної музичної скарбниці у культурно-мистецькому просторі сучасності.

Список використаних джерел

1. Брояко Н. Б. Теорія і практика бандурного виконавства. Київ: Ліра-К, 2020. 196 с.
2. Воронова Н. С. Мистецтво бандуристів у контексті мультикультуралізму. Наука. Релігія. Суспільство. 2011. № 2. С. 143–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nrs_2011_2_27.pdf. (дата звернення: 12.04.2021).
3. Гриньків Роман. Творчі портрети: веб-сайт. URL: <http://rock-oko.com/knizhki/oblichchya-muziki/tvorch-portreti/roman-grinkv.html> (дата звернення: 13.04.2021).
4. Круть Марина «Я дивлюсь у твої перелякані очі». URL: https://www.youtube.com/watch?v=7ZiZ6KW_G5w (дата звернення: 14.04.2021).
5. Матвіїв Георгій, Смак перемоги. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QwIDJ3jMQgk> (дата звернення: 14.04.2021).
6. Морозевич Н. В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сучасності: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса, 2003. 16 с.
7. Ніколенко О. І. Оригінальна інструментальна бандурна творчість в аспекті жанрово-стильової еволюції: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Львів, 2011. 16 с.

НОВІ РЕАЛІЇ ВИДОВИЩНИХ ФОРМ КАРАНТИННОЇ ДОБИ

Станіславська К. І.

У статті ставиться питання щодо особливостей взаємодії сценічних та екранних мистецтв, розглядаються сценічно-екранні форми трансляції та адаптації. Здійснюється огляд форм існування театральних вистав в інтернеті під час вірусної пандемії 2020–2021 рр. Описується театральньо-екранний експеримент, проведений у соціальній мережі Facebook 1 квітня 2020 р. київським театром «Актор». Вистава «Мегери» за п'єсою Д. Нігро «Горгони» була презентована в умовах карантинної самоізоляції за допомогою платформи відеозв'язку Zoom: актори перебували у своїх приміщеннях і комунікували один з одним через екран.
Ключові слова: сценічно-екранні форми, трансляція, адаптація, театр онлайн, київський театр «Актор», вистава «Мегери».

Складний час світової пандемії 2020–2021 рр., зокрема суцільний онлайн, не міг не вплинути на перебіг мистецького життя, зокрема, актуалізував культурний сегмент «театру в інтернеті». Сутнісним підґрунтям заявленої теми є взаємодія сценічних та екранних мистецтв, їхніх виражальних систем. Екранно-інформаційні технології (різноманітні екрани та різного роду проєкції) сьогодні активно використовуються в театрі, особливо експериментальному, перформативному як виразний компонент сценографічного та загальносценічного образу. Екран, зі свого боку, пропонує сьогодні глядачеві розмаїтий театральний контент.

Перед тим як міркувати власне про особливості взаємодії сцени і екрану, вважаю необхідним поставити і дати відповідь на запитання: що залишає по собі мистецтво театру й екранне мистецтво, зокрема кіно? Відповідь очевидна: певний мистецький продукт, виставу та фільм. З фільмом все зрозуміло: сьогодні не існує жодних проблем знайти і переглянути той чи інший фільм. А от щодо вистави: як сприйняти постановку, якщо особисто відвідати її не дозволяє інший часопростір? Що залишається глядачеві в такому разі? Ознайомитись із відгуками інших людей та критиків (але вважати це особистим сприйняттям вистави некоректно), переглянути режисерські чи акторські нотатки та щоденники, якщо вони є і доступні (але і в цьому разі повноцінне глядацьке враження не сформується), нарешті прочитати п'єсу, за якою була здійснена постановка (але це буде літературний продукт, твір драматургії). Отже, виходить, що театр по собі нічого не залишає «на віки». Навіть у музики, найабстрактнішого з мистецтв, є нотний текст – так, це не сама музика, але цей графічний запис дає можливість виконавцеві відтворити мистецький продукт. У театру такої можливості немає: мистецький продукт театру

(театральна вистава) існує лише у процесі безпосереднього виконання, надаючи можливість сприйняти його обмеженій кількості людей, що зараз перебувають у залі.

Це відомі і зрозумілі факти, нічого нового не сказано, проте варто зайвий раз усвідомити таку своєрідну вразливість театрального мистецтва. І саме тому на взаємину театру з екраном, де останній уможливило існування театральної вистави поза традиційним часопростором, слід звернути особливу увагу.

Безумовно, відеозапис вистави створює новий артефакт подвійної сценічно-екранної природи, але ж це єдиний спосіб скласти глядацьке враження, максимально наближене до сприйняття видовища в залі. При цьому ми розуміємо, що дивимося виставу оком телекамери, отже, це вже чийсь «погляд», що передбачає певне викривлення сценічної події, реорганізацію її композиції, простору і часу. Проте ми приймаємо ці «викривлення» та «реорганізації», сприймаючи витвір як нове, інше життя сценічного твору на екрані.

Раніше ми вже розглядали приклади взаємодії сцени й екрану, виділяючи чотири форми: трансляцію, адаптацію (екранну версію), екранізацію, оригінальну екранну форму [2, с. 151–160; 3, с. 228–244]. Перші дві становлять репродуктивні форми взаємодії, останні – продуктивні. В контексті нашої теми нас цікавлять перші дві форми. Якщо трансляція це «справжній онлайн» (збіг у часі сценічного й екранного існувань вистави), то адаптація (екранна версія) являє собою підготовлений для показу на екрані запис сценічного видовища.

Отже, в умовах ізоляції світовий і, зокрема, український театральний процес був змушений трансформуватися, і досить стрімко. Театри почали модернізувати колишні і розробляти нові онлайн-формати взаємодії з аудиторією задля уникнення вимушеної паузи в роботі. Переважна більшість столичних (і не лише) театрів вдалися до формату «онлайн-трансляцій» спектаклів на платформах відеохостингів та соціальних мереж. Беру вираз в лапки, тому що у 99 % випадків ідеться не про трансляції, а про адаптації: театр анонсує в інтернеті час показу вистави і демонструє її запис. У такому разі говорити про «трансляцію» правомірно лише зважаючи на технологічний засіб передачі і аж ніяк не на мистецьку форму. Втім, ми були свідками і справжніх трансляцій, коли вистава розігрується на сцені театру в порожньому (або з мінімальною кількістю глядачів) залі, водночас транслуючи живий творчий процес в інтернеті.

Але навесні 2020 року (1 квітня) в соцмережі Facebook відбулася справді унікальна подія: на сторінці київського театру «Актор» у межах започаткованого художнім керівником театру Славою Жилою проєкту «Театр на винос» була представлена, так би мовити, «над-справжня» онлайн-вистава. Ідеться про дуетну виставу «Мегери» за п'єсою Дона Нігро «Горгони» у постановці Ольги Гаврилюк; головні ролі двох актрис, «заклятих подруг» виконали народний

артист України Олексій Вертинський та Артем Ємцов [1]. Унікальність цієї форми була в тому, що вона відбулася за допомогою платформи відеозв'язку Zoom: актори знаходилися у своїх домівках, поділяючи між собою лише один простір – віртуальний.

Вистава була представлена у скороченні і тривала 40 хвилин (загальна тривалість вистави в театрі півтори години), що обумовлювалося, зокрема, першою спробою освоєння нового формату, для якої подібна тривалість була оптимальною.

Спершу ми бачили на своїх моніторах три вікна на платформі конференції: в одному з них Слава Жила зробив вступне слово до глядача (і навіть пролунали традиційні театральні дзвоники), а два інші вікна демонстрували інтер'єр приміщень акторів, які згодом з'явилися «в кадрі» і почали дистанційно-екранну комунікацію. Своєрідними прологом і епілогом вистави були фрагменти відео, які під час «живих» показів у театрі демонструються на екрані. По завершенні актори в офлайн-форматі поділилися своїми враженнями щодо експерименту, стверджуючи, що це був повноцінний спектакль з усіма властивими йому якостями, зокрема хвилюванням і відчуттям партнерства.

У ситуації, коли театр анонсує показ в Мережі адаптації (тобто запису вистави), якої немає у вільному доступі, в численній інтернет-аудиторії утворюється відчуття єдності у величезній глядацькій залі, а разом з ним – переживання неповторності, унікальності моменту. Зрозуміло, що в подібних показах актори, що брали участь у записі вистави (якщо вони живі і мають доступ до інтернету), є потенційними глядачами. У «справжніх» трансляціях, як ішлося вище, актори знаходяться на сцені і знаючи, що їхній виступ зараз транслюється на екрані, не можуть, і це природно, бути глядачами.

У цій же формі, що нам запропонував театр «Актор», артисти водночас з'єднали в собі і сценічну, і глядацьку іпостасі: кожен з них дивився на екран свого комп'ютера і бачив свого партнера і себе. Отож, крім новаторства самої форми театального мистецтва, цей експеримент дав можливість акторові пережити нову функціональність, нову «роль в ролі»: перевтілюючись у своїх персонажів, артисти бачили один одного і себе на екрані саме так, як бачили їх в цю мить глядачі на тисячах моніторів, тобто крім презентації образності, артисти-транслятори водночас були і глядачами-реципієнтами.

Реакція глядачів у процесі перегляду, типова для «звичного» театру, була також, хоча і в іншій формі: оплесками слугували смайлики та активний чат у реальному часі. Сам факт такої потенційної можливості – висловлювати свої враження прямо зараз і обмінюватися думками щодо сприйняття твору – розширив функціональність глядача, недоступну в процесі «живого» перегляду.

Організатор проєкту Слава Жила отримав дозвіл адміністрації Facebook на постійне розміщення запису трансляції на сторінці театру «Актор», отож, усі бажаючі мають змогу переглянути цю експериментальну виставу [1]. Як невеликий мінус зазначу, що технічний бік трансляції і щодо відео, і щодо аудіо не був ідеальним, але це пояснюється багатьма причинами, пов'язаними з технічними характеристиками комп'ютерів, різною швидкістю інтернету, навантаженням на соцмережу тощо. Утім, цей мінус не знижує унікальності здійсненого проєкту.

А 16 червня 2020 р. театр «Актор» представив новий онлайн-експеримент (закритий та платний) – гейміфіковану (від англ. game – гра) онлайн-виставу в Zoom «Містер Баттерфляй з Олексієм Вертинським у головній ролі, що передбачала участь глядачів та частково нагадувала реаліті-шоу.

Навесні-влітку 2020 р. ідею використовувати платформу Zoom підхопили й інші українські театри, і театри інших країн. У Zoom'і презентувалися читки п'єс, театральні репетиції і, власне, онлайн-вистави. Паралельно розвиваються форми ігрового, інтерактивного театру, коли саме глядач вирішує і обирає стратегію розвитку сюжету. Докарантинний імерсивний театр також уже має певні презентації-квести для глядачів за допомогою Zoom.

Коротка довідка щодо імерсивного театру. Імерсивний театр – «театр залучення» або театр взаємодії, що передбачає активну участь глядачів у постановці. Виник у Великобританії в Україні з 2016 р., яскравий представник цього формату – театр U!ZАНВАТІ. Поєднання ідеї постановки з певним квестом і завданнями для глядачів-учасників нагадує хепенінг і обумовлює вихід театру за межі театру – і в прямому, і переносному сенсі. Постановки імерсивного театру можуть здійснюватися у вуличному просторі та у будь-яких приміщеннях. Враження глядача традиційного театру «я це бачив» перетворюється в імерсивному театрі на «це сталося зі мною».

Від зламу XIX–XX століть театр, як очікували і стверджували адепти новітніх медіа-мистецтв, знаходиться у процесі «повільного вмирання»: спочатку його мав би знищити кінематограф, потім телебачення, пізніше трансляції у кінотеатрах майстерно знятих театральних вистав мали би зовсім зупинити потік глядачів до театрів, а реалії сьогодення, що пропонують користувачеві Мережі величезні фонди записів вистав з усього світу, нібито впевнено перетворюють театрального завсідника на споглядача комп'ютерного монітору. Проте, незважаючи на медіа-наступ на глядача, «живий» театр продовжує мати і плекати те особливе, що не може повторити чи замінити екран, – живу комунікацію між виконавцями і глядачами, відчуття і переживання ексклюзивності, неповторності події, миттєвість, одномоментність, співприсутність у народженні дійства як з акторами, так і з іншою публікою. Саме заради цього людина іде в театр.

Разом з тим зйомки театральних постановок, не загрожуючи мистецтву театру, можуть використовуватися (і це активно відбувається) для досягнення різноманітних цілей та розв'язання освітньо-виховних, просвітницьких, навчально-театральних, гедоністично-рекреаційних, рекламно-організаційних та інших завдань. Отже, актуалізація такого контенту в нинішню карантинну добу дає надію не лише на її розвиток, а й на появу, можливо, нових суміжних, міжмистецьких форм.

Подібний екранно-дистанційний театр (онлайн-театр, цифровий театр, Zoom-театр, digital-театр тощо) не є ерзацом театру «живого», не є його «блідою копією» – це нова форма театральної комунікації, що надає нових можливостей і акторові, і глядачеві, збагачуючи образну палітру традиційного мистецтва та створюючи нові форми спілкування з аудиторією.

Список використаних джерел

1. Вистава «Мегери». URL: <https://www.facebook.com/teatractor/videos/519984368886685/> (дата звернення: 05.03.2021).
2. Лелик М. Б. Імерсивний театр у мистецьких перформативних проєктах: новий підхід до популяризації мистецтва. URL: https://nlu.org.ua/storage/files/Infocentr/Tematich_ogliadi/2018/imersyvnyj_teatr_dopovnenyj.pdf (дата звернення: 05.03.2021).
3. Станіславська К. І. Мистецькі форми сучасної видовищної культури: навчальний посібник. Київ: ВД «Стилос», 2020. 208 с., 64 с. іл.
4. Станіславська К. І. Мистецько-видовищні форми сучасної культури: монографія; вид. друге, перероб. і доп. Київ: НАКККіМ, 2016. 352 с.: іл.

ОБРАЗ ЖІНКИ В МИСТЕЦТВІ

Сущенко Л. О.

У статті досліджено тему жіночого образу в різних видах мистецтва. Розглянуто як літературні, музичні та міфічні надбання, так і ті, що доступні безпосередньому зоровому сприйняттю – картина, скульптура, балет.

Ключові слова: художній образ, жінка, жіночий образ, образ жінки, мистецтво.

Актуальність теми. Жіноче начало прагне поширити спокій та затишок, це жінка-богиня, жінка-мати, жінка-дівчина. Її образи змінювалися: від тендітної та ніжної до мужньої та витривалої. Від жінки-богині зародилося все життя, спочатку вона була головою Роду, про це свідчить теорія матріархату. Богиня та Бог несли в собі жіноче та чоловіче, врівноважуючи хаос Світу. Богиня, мудра та турботлива, годувала, ростила та підтримувала плодовитість, Бог – мускулистий, витривалий та живучий. Так було до появи зміненого Старого Заповіту, де патріархат замінив культ Богині.

Мета нашого дослідження – виявити та дослідити різні художні образи жінки у мистецтві.

«Художній образ» визначається вченими як форма художнього мислення, форма відображення (відтворення) об'єктивної дійсності в мистецтві з позицій певного естетичного ідеалу.

Художня література, безумовно, не залишила жіночий образ непоміченим. Українські неокласики, такі як М. Рильський, М. Зеров, П. Филипович, Юрій Клен (О. Будгардт), поверталися у історичне або міфічне минуле не даремно. Богині Навсикая, Гелена, Клеопатра, Афродіта втілювали жіночий природний потяг, що спрямовував до творіння (творчості), а Діана, Дафна, Афінa – спрямовували силу в життя. Та разом вони сплітаються у єдину гармонію світу, де жіноча краса уособлює собою красу Всесвіту та поетичного мислення [4].

У кожній із богинь втілено певну частину людських чеснот або дарів світу – Афродіта втілює найсильніше із почуттів – кохання, вроду, вона мала пояс, який жінка, що його надягне, стане красивішою за саму вроду. Соломея – втілення нечестивої пристрасті, нестриманості; Навсикая – образ чистоти та душевного спокою; спокуса, звабливості та омана – Цирцея; натхнення, творчість – Муза.

Дослідження образу жінки в балеті проводилися такими дослідниками, як: О. Мерлянова «Жіночі танці в українській народній хореографії» (2009), О. Шабаліна «Модерний танець жінок-балетмейстерів Заходу ХХ ст.: культурологічний аспект» (2010), Є. Щербак – трансформація жіночих образів у спектаклях

«Весна Священна» та «Кармен». За мотивами творів Т. Шевченка балетні вистави ставив балетмейстер Г. Березова. Це образи від покірної до бунтівної жінки, якими бачив їх Тарас Григорович. Це той випадок, коли образ переростає у портрет – психологічний або портрет зовнішності [3].

Цікава трансформація жіночого образу спостерігається у балеті Ролана Петі «Кармен», прем'єра якого відбулась у 1949 р. Його трактування відрізняється від оригіналу опери Ж. Бізе – Кармен постає зухвалою французженкою із неймовірно коротким волоссям та короткою спідницею, яка зводить з розуму всіх чоловіків, але проблема полягає у конфлікті між жіночим та чоловічим. Постановка А. Алонсо із прямою Майєю Плісецькою наповнює образ по-своєму: в її еротизмі немає вульгарності, але Хосе падає до ніг під напором головної героїні. М. Ек надає Кармен більше чоловічості та гордості, певного кокетства. Раду Поклітару зовсім осучаснив «Кармен», залишивши шарм Іспанії ХІХ ст., але змінив інтерпретацію, та, навіть, в якості головного героя поставив зовсім іншого персонажа [3].

Жіночий образ оточує нас всюди, він ніколи не викориниться із нашого життя. Це доводять архітектурні приклади: Кариатида – статуя, що зображає задраповану жіночу фігуру в якості опори антаблемента, арки або іншої конструкції, що заміняє собою колону, пілястру або пілон. У давньогрецькій міфології Кариатида (Каштанова) – епітет богині лісів і полювання Артеміди. Відомо, наприклад, що на святі Артеміди в Лаконії (південний Пелопоннес) жінки з кошиками плодів на головах виконували «танець каріатид». Зображення цього танцю можна бачити на гемах і архаїчному античному посуді. Пізніше каріатидами стали називати скульптурні зображення жінок – танцівниць чи жриць – як елемент ордерної архітектури. Один з ранніх прикладів такого роду – каріатида Скарбниці сіфносців (жителів о. Сіфнос) в Дельфах (бл. 525 до н. е.) [7].

Приклад каріатид можна знайти в афінському Акрополі (храм Ерехтейон, Парфенон); скарбниця сіфносців у Дельфах (нині в музеї); Панафінейська процесія (Водоносці) у Афінах, Новому музеї Акрополя; в Іспанії, Сан Себастьяні житловий будинок, у Чехії в Карлових Варах також житловий будинок; в Україні – у Києві, вважається, фасад будинку на вул. Липській, 9 та Нереалізований проект Олександрівського костелу (Київ, вул. Костьольна, 17) містив 4 масштабні фігури святих у нішах на головному фасаді [7].

Живопис особливим чином передає жіночий образ. На початку ХІХ століття в художньому світі відбувається переворот, жіночий образ набуває символічності, як божественності, так і фатнаσμαгоричності, невідворотності. Жінка, обличчя якої спотворене, затемнене, постає об'єктом потойбіччя, таємничого жаху та гріховності представлено у картинах художника-романтика Ф. Гойя (розписи «Будинку глухого»). А живописець Вільям Блейк надає символізму іншого сенсу. Бачить в жінці божественне начало, тут відсутні канонічні принципи зображення та реалістичність зображення. Його роботи «Геката», «Жінка одягнена у сонце»,

«Співстраждання», що пролітає над землею на небесному коні, затримуючись над помираючою та тримаючи в руках частинку її душі [5].

Живопис та скульптура незмінно доповнюють одне одного, тому вони часто стоять поруч у музеях та можуть навіть складати цілі ансамблі. Образ жінки-годувальниці виконаний у скульптурі «Вілендорфська Венера» – об'ємні форми розповідають про достаток Роду, що забезпечувала жінка. Правителька – Нефертіті та Клеопатра, зліпки яких показані в музеях Стародавнього Єгипту доводять нам, що жінка також може бути владною, і при такій цариці країна та цивілізація будуть розквітати.

Жіночий образ втілювали в інструментальному мистецтві як українські, так і зарубіжні композитори: Клод Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону» – реальний образ Надії Філаретівни фон Мекк, котра була музою та покровителькою Клода Дебюссі та Петра Чайковського; міфічний образ Ундіни використали Петро Чайковський, Ернста Теодора Амадея Гофмана, манив та зачаровував портрет русалки; Роберт Шуман часто брав до уваги жінку як основу до своїх творів. Шуман не пройшов повз портретні замальовки-враження від реальних людей – «Кокетка», «Кіаріна», «Естрелла» (Клара Вік, Ернестина фон Фрикен); Ференц Ліст зображав жінку ніжною та тендітною («Лорелея», «Гретхен») [6].

Безсмертний образ Джульєтти був використаний і в інструментальній музиці, і в балеті, і в літературі: трагедія В. Шекспіра «Ромео та Джульєтта», П. Чайковського увертюра-фантазія «Ромео та Джульєтта», С. Прокоф'єва балет «Ромео та Джульєтта», музика до драматичної вистави «Ромео та Джульєтта» Д. Кабалевського, Ш. Гуно опера «Ромео та Джульєтта» музика до однойменних кінострічок, мюзиклів та багато чого іншого [2].

Композитори-романтики писали багато вокальних творів для і про своїх коханих обраниць. А. Даргомижський романс-освідчення «Влюблен я дева – красота», І. Дунаєвський лірико-драматична оперета «Золота долина» (пісня Ніни), Г. Гендель арія Альміри з опери «Рінальдо» звеличено-скорботного характеру, Е. Шентирмай у пісні «У світі є красуня одна» порівнює свою обраницю із весною своєї душі, що затьмарює сяйво зірок, красу червоних троянд і всіх квітів поля. Виразна насичена наспівність твору передає всю повноту почуттів до тої, ім'я якої – жінка. Світові композитори оспівують деякі специфічні та типові риси характеру жінки та її природи. Д. Чимароза «Жіночі хитрощі», В. Моцарт «Так вчиняють всі жінки», Й. Штраус «Жінки без тіні» та «Мовчазні жінки» [1].

Хорова музика досить широко наповнена творами, в яких оспівується жіночий образ. Християнство нерозривно зв'язане з образом Діви Марії у католиків та Пресвятої Богородиці у православних християн. Прикладами творів є: А. Гнатишин, М. Леонтович Я. Циневич, С. Рахманінов, О. Ярмак «Богородице, Діво, радуйся»; М. Леонтович. «Пречиста Діва»; Й. С. Бах-Ш. Гуно, Ф. Бібл, Дж. Каччіні, Я. Аркадельт «Ave Maria»; образ скорботної матері, що плаче за своїм

сином, Ісусом Христом: К. Пендерецький, А. Пярт, Алемдар Караманов, Дж. Перголезі, А. Дворжак – «Stabat Mater».

Мати-Батьківщина, рідна земля, на якій ми народилися – навчає, виховує, оберігає та надихає нас до розвитку, є найголовнішим жіночим образом, що назавжди залишиться у підсвідомості та свідомості кожної людини. Для українців вона втілюється у вокально-хорових творах патріотичного напрямку, зокрема: укр. нар. пісня в обр. В. Їжака «Чом, чом, земле моя»; Т. Петриненка «Україна»; М. Свидюка «Моя Україна»; І. Шамо «Земле, співай і радій»; М. Вербицького «Ще не вмерла України» (яка згодом стала державним гімном України); укр. нар. пісня «Ой, у лузі червона калина»; М. Балема «Україна, любов, майбуття...», «Україно, матінко моя»; П. Майбороди «Тополина баркарола»; Б. Фільц «Любіть Україну»; Л. Горової «Батьківщина»; В. Попович «Земля солов'їна Тараса» тощо.

Образ жінки-матері, жінки-дівчини, жінки-свекрухи, жінки-нареченої часто передавав у своїх творах славетний Микола Леонтович, пишучи обробки українських народних пісень та створюючи власні авторські пісні. Приклади: «Чорнушко – душко», «За городом качки пливуть», «Зашуміла ліщинонька», «Не стій, вербо», «Ой, устану я в понеділок», «Ой, сивая зозуленька», «Калино-малино», «Нарвала квіточок».

Отже, багатогранний образ жінки – від богині до жінки-наймички, втілюється в основних видах мистецтва по-різному, але завжди оспівується її духовна сила, любов, відданість, краса та жіночність.

Список використаних джерел

1. Женские образы в вокальной музыке: Образ пленительный, образ прекрасный. URL: <http://todms.ru/images/stories/dokumenty/obrazovanie/metodraboty/14.pdf>
2. Женские образы в разных видах искусства. URL: http://methodisty.ru/m/gnews/group/muzyka_v_shkole/news/zhenskie_obrazy_v_raznyh_vidah_iskusstva/
3. Захарова В. А. Жіночі образи в балеті як форма художнього мислення. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ: Міленіум, 2017. № 1. С. 170–174.
4. Місінкевич О. М. Жіночі образи як уособлення жіночої краси і гармонії світу у поетичному мовленні неокласиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: «Філологічна». 2009. Вип. 11. С. 640–644. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2009_11_110
5. Стоян С. П. Символізм жіночих образів у західноєвропейському образотворчому мистецтві (живопис, графіка). URL: <https://cutt.ly/JTM0JdL>
6. Шевчук Б. М. Музичний портрет: огляд розвитку жанру у фортепіанному мистецтві та проблеми типології. *Мистецтвознавчі записки*. 2018. Вип. 34. С. 329–337. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mz_2018_34_40.
7. <https://cutt.ly/vTMM2X1>

ФЛЕЙТА В МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Ці Ієнь

У статті зроблено короткий екскурс в історію розвитку флейти в ХХ – поч. ХХІ ст. Розглянуто передумови сучасного стану флейтового мистецтва, реформу флейти Т. Бьома. Подано характеристику використання флейти в музичних напрямках. Відзначений процес появи і закріплення в сучасній флейтовій практиці нових способів звуковидобування і прийомів гри на флейті.

Ключові слова: музичне мистецтво, флейта, музика для флейти, флейтове виконавство, сучасні способи звуковидобування, сучасні прийоми гри на флейті.

Історія музичної культури характеризується постійною еволюцією стилістичних напрямків, що спричиняють глобальні зміни в усіх її сферах, зокрема в області звукової естетики. Одним з важливих напрямків розвитку виразних можливостей флейти став інженерний, що виражається в розробці і втіленні різних аспектів конструкції інструмента. Сьогодні спостерігається підвищений інтерес до флейти у виконавців, педагогів і дослідників.

У науковій літературі досить повно, але вельми розрізнено розкриті питання зародження, побутування та розвитку цього інструмента в різних країнах світу. Історія флейти як академічного інструмента починається з ХVІІІ ст., коли вона здобула неймовірну популярність у всіх шарах суспільства, впевнено закріпилася в складі симфонічного оркестру.

Процес накопичення класичного флейтового репертуару не завжди був рівномірним. Зокрема, практично всі великі композитори епохи бароко залишили твори для флейти. В епоху романтизму композиторський інтерес до інструмента був мінімальним. На початку ХХ ст., з його інтенсивною історико-культурною динамікою, відроджується композиторська увага до флейти.

Сучасну конструкцію флейти запропонував німецький майстер Т. Бьом, змінивши розмір інструмента і розташувавши звукові отвори згідно з акустичними принципами. Він забезпечив музичний інструмент системою клапанів, що закриваються. Інструментальний майстер також запропонував виготовляти інструменти з металу, що сприяло досягненню більшої чистоти та повноти звучання, збагаченню технічних можливостей інструмента. Удосконалення флейтиста були настільки значними, що модель його інструмента отримала назву «Флейта Бьома». Саме тому з'явилися передумови для створення нового флейтового репертуару і появи виконавців-віртуозів [1, с. 480].

Незважаючи на істотні переваги, визнання нової конструкції флейти йшло важко і зайняло майже все ХІХ століття. На межі ХІХ–ХХ століть з'явилися нові моделі флейт. Це флейти Bome-Jullio, Murra, Ж. Тібовіле-Ламі, Л. Ж. Хайнса «Haynes», «Veme Q. Powell» та ін. Наприклад, у модифікації Рудалла (Carte & Company) на початку ХХ ст. вперше були введені ущільнювальні кільця круглого перетину, які пізніше були пристосовані для срібних флейт англійським майстром Л. Еггсом та американцем Дж. Пеллерайтом.

Розмір і форма амбушюр-отворів були адаптовані для видобування звуків із різними відтінками та використанням ефекту резонансу. Експерименти із удосконалення технології виробництва тривають і сьогодні: з'явилися нові синтетичні прокладки, виконані Д. Страубінгером; акустичні можливості флейти розробляються й удосконалюються фірмами А. Купера, У. Беннета, Ф. Дев'є.

Варто зазначити, що реформа Бьома відповідала сучасним художнім запитам як композиторів, так і виконавців-флейтистів. У романтичних творах часто застосовувалася установка на оркестрову масштабність флейтового тембру, на фактурно-динамічне подолання мелодичної одноголосної природи інструмента. Одночасно в творах романтиків була потрібна специфічна флейтова кантиленність звучання, а також флейтове «блискуче стаккато».

Отже, романтизм переорієнтував фонічно-барвисту неповторність тембру флейти на камерне звучання, що контрастує з туттійно-оркестровими епізодами. У творчості композиторів ХХ ст. тембр флейти неодноразово продовжував виступати носієм інструментальної «холодності», спрямованої на протиставлення вокалістам і струнно-смичковим «дублерам».

Однак із «звуженням» можливостей флейтового тембру не захотіли миритися виконавці-віртуози, які ініціювали створення масштабних віртуозних творів і видання посібників, формуючи фундаментальну теорію і методику флейтового виконавства. Прелюдія «Післяполудневий відпочинок фавна» і п'єса «Сиринкс» К. Дебюссі стали імпульсом для переосмислення ставлення до флейти [3, с. 16].

Процес виведення флейти на новий рівень простежується в творчості А. Веберна, Е. Віла-Лобоса, Г. Малера, С. Прокоф'єва, Ф. Пуленка, М. Равеля, С. Рахманінова, А. Шенберга, Р. Штрауса та ін. Цей специфічний процес звільнення флейтового звучання від усього «інотембрового», на думку І. Мутузкіна, проходив повільно і непросто, а сам «поворот до сольного звучання флейти мав свідчити про визнання за нею універсальності, самодостатності на новому культурно-історичному і стилістичному рівні» [3, с. 15].

Персоніфіковане усвідомлення тембро-образу флейтових звучань дозволило виявити в її «тембровому образі» театральну наочність, живописність у музичній конкретиці. Загалом «флейтова мелодійність», яка була заявлена

К. Дебюссі, мала самостійне продовження в творах неоімпресіоністів і неосимволістів.

Інший напрямок розвитку флейти в сучасній музиці представлено в творчості композиторів-неофольклористів. Нові виражальні можливості флейти відобразилися у творі «Carmina Burana» К. Орфа. Флейта використовується в нетипових, «екстремальних» умовах подачі свого тембру за допомогою парадоксального фактурно-тембрального оточення. Відбувається використання прийомів неакадемічної манери гри. Також нова тембральна конкретика флейти показана у Сонаті для флейти і фортепіано П. Хіндеміта.

На сучасному етапі процес творчого пошуку музично-виразних засобів не обійшов і флейтове виконавство: ускладнюються способи гри на флейті, з'являються і закріплюються на практиці нові способи звуковидобування, значно зростає координуюча роль тембро-артикуляційних і динамічних засобів. Експериментальною базою для композиторів стали саме твори для соло флейти. Найбільш показовими з них є «Щільність 21,5» Е. Вареза (1936), де вперше використаний прийом удару по клапанам, а в творі А. Жоліве «П'ять заклинань для флейти» (1936) – обертонові фарби тембру: різноманітні фруллато, осциляція, «трубна атака». Л. Беріо у творі «Секвенція» (1958) продемонстрував подолання кордонів діапазону і тембрових фарб, а також можливість виконання багатозвучних акордів на флейті [3, с. 17].

Творчість американських композиторів М. Беббіта (1916–2011), А. Фортю (1926–2014), Д. Мартіно (1931–2005) та їх послідовників сприяло потужному поштовху для інтенсивного освоєння дванадцятитонової інтонаційної сфери, що відбилося на розширенні виконавської флейтової техніки. У творах композиторів застосовувалися стрімкі зміни регістрів, крайні динамічні градації, досить вільна ритмічна свобода, що граничить з елементами імпровізації, різні види фруллато, удари по клапанах, клапанні тремоло, флажолети, різновиди вібрато, прийоми: «tones» (тихий свист), «tangram» (короткий звук губами при швидкому русі язика), «jetwhistle» (звучить струмінь повітря без звуку) та ін. Варто зазначити, що нотація даних прийомів була настільки новою та незвичайною, що композитори забезпечували свої твори методичними коментарями [4].

Процес розвитку флейтового мистецтва в сучасній музиці відзначений загальним безперервним прагненням виконавців до виходу за межі технологічних і виконавських можливостей інструментарію флейтового сімейства. Це стосується не тільки сучасних творів, але і класичного флейтового репертуару. Вивчення старовинних прийомів виконавства на флейтах впливає на процес сучасного виконавства, оскільки відкриття пласта старовинної музики від Середньовіччя до Бароко тісно пов'язане з творчими експериментами сучасних композиторів. Окрім використання звукового «словника» тієї епохи, вони

впроваджують арсенал виконавських засобів того часу. Таким чином, виникає новий якісний творчий результат – симбіоз «знову відкритого» старого і нового в композиторській та виконавській практиці у сфері флейтового мистецтва.

Варто зазначити, що сучасні виконавці на флейті досить часто стають активними дослідниками-методистами, які роблять вагомий внесок у вивчення інструмента і методичку викладання. Наприклад, американський флейтист Р. Дік не просто використовує новаторські прийоми гри на флейті, а й активно їх створює і вивчає. Він є автором багатьох книг про флейту, найпопулярнішою з яких є «Інша флейта» (1989), де подано класифікацію прийомів звуковидобування, зокрема за допомогою обертонів, фруллато, реактивного свисту, шепоту, а також можливі варіанти використання мікроінтерваліки і мультифонів.

Однак сьогодні невивченими або недостатньо освітленими залишаються такі актуальні та перспективні питання, як: причини падіння інтересу до навчання гри на флейті, сучасні методичні технології в навчанні гри на флейті, систематизація сучасних штрихів і методів звуковидобування на флейті та ін.

Таким чином, флейта – один з найяскравіших, відомих і перспективних інструментів сімейства духових. Цей музичний інструмент переживає в останні десятиліття черговий розквіт, який, можливо, приведе в найближчому майбутньому до наступного якісного прориву в сфері флейтової музики, виконавства, методички та наукових досліджень.

Список використаних джерел

6. Качмарчик В. П. Реформа Т. Бема и перспективы развития современной флейты. *Українське музикознавство*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2004. Вип. 33. С. 478–487.

7. Наймушина Ю. О., Плохотнюк О. С. Основи теорії і методички навчання гри на флейті: навч. посіб. для студ. спец. 07.020207 «Музичне мистецтво» та викладачів музичного відділення початкових спеціалізованих мистецьких навч. закл. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 148 с.

8. Мутузкин И. А. Экспериментальная флейта в музыке XX века (на примере произведений зарубежных композиторов для флейты соло): автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. Нижний Новгород, 2009. 22 с.

9. Уилсон Р. История флейты. Барнаул: БК, 2009. 194 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕВОЛЮЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВАЛТОРНОВОГО ВИКОНАВСТВА: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ

Чжан Є.

У статті розглянуто особливості еволюційного розвитку валторнового виконавства. Висвітлено специфіку звуковидобування та строїв у натуральної та вентиляної валторн, особливості техніки та стилю кларіно. Наведено приклади використання валторни у камерно-концертній та симфонічній європейській музиці епохи класицизму. Зроблено висновок, що валторнове виконавство еволюціонувало відповідно до художньо-світоглядних процесів, які відбувались у європейському суспільстві.

Ключові слова: валторна, валторнове виконавство, еволюція валторнового виконавства, виконавське мистецтво, європейська музика.

В історії виконавського мистецтва і до сьогодні найменш вивченим і найбільш загадковим інструментом серед групи мідних духових залишається валторна, оскільки дослідники в галузі історії музики мають розбіжності у поглядах щодо виникнення цього музичного інструмента не тільки у століттях, але навіть й у тисячоліттях.

Відомо, що формування валторни почалося із дуже давніх часів, коли сімейство рогів розділилося на сигнальні та мисливські. Відомий дослідник історії музики Р. Грубер стверджував, що згадки про значення рога як символу і використання рога як музичного інструмента сягають у неймовірну глибину віків – аж до межі першого-другого тисячоліть до нашої ери.

Також згадки про існування рогів, від яких веде походження сучасна валторна, зустрічаються у давніх легендах та священних текстах, наприклад, у Біблії. Офіційно прототипом валторни вважають звичайний ріг бика.

Перші інструменти з рогів були короткими й погано пристосованими до музики, що видавали лише один-два різних звуки. Старовинний ріг був відомий в усіх куточках світу й мав різні форми, а згодом натуральні матеріали, з яких виробляли старовинні роги, поступилися місцем металу.

Також роги як прообраз валторни були дуже популярними у легіонах римських воїнів, які грали на мідних і бронзових рогах – у знаменитого полководця Александра Македонського (356–323 р. до н. е.) нібито був ріг, якого було чути за чотирнадцять з половиною верст [7, с. 9].

Форма рога змінювалася і вдосконалювалася з плином часу – спочатку це була пряма трубка, яка трохи розширювалася, а пізніше кінець трубки став більш загнутим. Вже у дванадцятому столітті з'явилися роги круглої, зігнутої форми, в

яких отвір для вдування повітря став більш зручним і вже нагадував будову сучасного мундштука.

За доби Середньовіччя ріг став незмінним атрибутом життя і застосовувався у військовому й придворному середовищі як інструмент для подання сигналу перед поєдинком чи під час полювання, а також як прикраса – символ мужності та бойового духу свого власника.

Середньовічний ріг був у такій пошані, що навіть високопоставлені дами нерідко користувалися ним, а Анна Бретанська (1476–1514) володіла рогом, який був завітчаний золотими прикрасами й носила його на поясі. Також ріг у той час був засобом зв'язку та інформації: пекарі подавали сигнал про те, що хліб спечений і мешканці міста можуть його купити. Звуки рога пронизували світське життя Середньовіччя не тільки в екстремальних і святкових ситуаціях, але й у повсякденному, буденному житті [7].

Д. Рогаль-Левицький зазначає: «Майстри, що виробляли роги, все більше схилялися на користь металу й урешті прийшли до думки наслідувати в своєму виробництві роги тварин. Упродовж чотирьох століть – з XII століття до кінця XVI – вони незмінно дотримувалися саме такої точки зору й виробляли роги в обрисах не дуже викривлених. Тільки з початком нового XVII століття ріг прийняв сучасний вигляд і став називатися «простим рогом» або «натуральною валторною»» [4, с. 142].

У сімнадцятому столітті рогова музика була цілком самостійною сферою виконавства, поширеною при королівських і князівських дворах. У кінці XVII – на початку XVIII ст. у Франції відбулося остаточне перетворення лісового рога на інструмент з довгою зігнутою трубою у вигляді замкнутого кола, який має теплий ліричний тембр [3].

Звична нам назва «валторна» веде своє походження від німецького слова «*Waldhorn*» (лісовий ріг), а італійською ж назва валторни – *corni*, французькою – *cor*, німецькою – *Horn*, англійською – *french horn* [8].

Дослідники вважають, що ця форма еволюціонувала дуже поступово від римської *буцини* (латиною *buccina*) – мідного духового інструмента, що використовувався в армії Стародавнього Риму. Велику, довгу й вигнуту трубу почали згортати петлею, потім спіраллю і нарешті – у вигляді замкнутого кола.

Слід зазначити, що без знання давнього історичного минулого сучасної валторни та особливостей розвитку валторнового виконавства ускладнюється розуміння виконавських можливостей цього інструмента на різних етапах його еволюції, адже конструкція валторни мала значно триваліший період становлення, ніж інші мідні духові інструменти.

Це пов'язано із особливостями *звуквидобування* на валторні, що ускладнювало входження інструмента в класичний склад оркестру, а також спричинювало

труднощі у створенні репертуару для валторни. Проблеми співвідношення чистого та рівномірно-темперованого строю вирішувалися для валторни складніше й довше, ніж для інших інструментів.

Тривалий час валторна була натуральним інструментом, тобто на ній можна було виконати лише звуки, що відносяться до натурального звукоряду, вибудованого від основної ноти, у зв'язку з чим її можна було використовувати лише в невеликому колі тональностей (так звана «*натуральна валторна*»), яку ще використовував у своїх творах знаменитий Людвіг ван Бетховен.

Мистецтво гри у верхньому регістрі отримує назву *техніки кларіно*, а особливі прийоми інтерпретації валторн у цій техніці з ясно вираженим експресивно-образним рядом, нерозривно пов'язаний із тембром та іншими виражальними засобами, отримав назву *стиля кларіно*.

У тридцяті роки XVIII століття в музичну практику входить і поступово починає завойовувати прихильність композиторів *вентильна валторна*, у якій за допомогою вентильного механізму музикант може направляти повітря через ту чи іншу крону інструмента, збільшуючи тим самим об'єм вібруючого повітря, але знижуючи висоту звуку. В сучасній конструкції валторни використовують три вентилі: 1) для пониження звуку на півтона; 2) для пониження звуку на тон; 3) на півтора тону. В багатьох конструкціях є також *квартвентиль*, що підвищує тон на кварту (так звана *подвійна валторна*).

Валторніст із Дрездена Антон Гампель у 1753 році розробив техніку, яка дозволяла підвищувати чи понижати натуральні звуки валторни. Суть цієї техніки у тому, що виконавець поміщав кисть правої руки в розтруб інструмента, частково перекриваючи вихід повітря, й тим самим міг змінити висоту тону. Ступінь зміни звуку залежала від того, наскільки глибоко заходила в розтруб інструмента рука. На жаль, якість закритих звуків залишала бажати кращого – вони були затисненими та задавленими. Сумнівне звучання та ненадійність інтонації стали головними перешкодами для широкого застосування техніки закритих звуків у симфонічній музиці [4].

Новий виток еволюційного розвитку валторни пов'язаний з творчістю Вольфганга Амадея Моцарта, який створив рондо для валторни у супроводі оркестру та чотири концерти для валторни у супроводі оркестру. Геніальний композитор відкриває нові можливості музичної виразності цього інструмента, доручивши валторні гнучку ліричну кантилену лінію, а також пише віртуозні епізоди та гамоподібні пасажі, виконання яких потребує неабиякої розвинутої губної техніки валторніста.

Як зазначає К. Прасолова, валторни в камерно-концертній музиці класицизму та валторни в класичній симфонії мають зовсім різне призначення. Функція мідних духових у класичній симфонії із мелодичних голосів перейшла в роль гармонічного супроводу, а оскільки для забезпечення повноцінної гармонічної

основи верхній регістр практично не використовується, то і техніка *кларіно* в симфоніях виявилася теж не потрібна. На перший план виходить проблема модуляції (без якої просто важко уявити сонатно-симфонічний цикл), – і для вирішення цієї проблеми композитори знаходять цікавий вихід: використовувати інструменти з різними строями: одні відповідали за тоніку, інші – за домінанту або субдомінанту (для прикладу: Бетховен, *Симфонія № 2, II частина*: валторни *in E* та *in A*). Особливо актуально це було для мінорних симфоній, тому що в *обертонівому ряді* валторни відсутня *мінорна терція* в середньому регістрі (для прикладу: В. А. Моцарт, *Симфонія № 40, I частина*: валторни *in G* та *in B*).

Але коли тематичні побудови потрапляли на звуки *обертонівому ряду*, наприклад, – у *головній партії I ч. симфонії № 3 Бетховена*, то інструменти з високими строями вільно виконували знамениті «золоті ходи валторни» [4].

Видатний французький композитор-романтик Г. Берліоз підкреслює, що: «Валторна – це благородний та меланхолійний інструмент і має виразний тембр, тому її звучання може знайти застосування в п'єсах будь-якого характеру. Вона легко розчиняється в гармонійному ансамблі і композитор, навіть найменш досвідчений, може на свій розсуд або показати її на першому плані, або дати їй корисну, але непримітну роль [2, с. 331].

Аналізуючи наукову літературу, бачимо, що ясного розмежування, що розділяло б використання *натуральних* валторн та *вентильних*, не було, тому що виконавська практика зберігала педагогічні й виконавські традиції натуральних валторн до кінця XIX століття.

І хоча стиль *кларіно* не був популярним серед композиторів-романтиків, в XX столітті ця барокова манера валторнового виконавства як елемент стилізації отримала продовження і розвиток у різноманітних жанрах – від симфоній і музики для балету – до джазових композицій, де валторна використовується в симфонічному і духовому оркестрах, а також як ансамблевий і сольний інструмент.

Отже, у процесі свого розвитку валторнове виконавство еволюціонувало у відповідності до епох, до стильових змін у мистецтві, до нових етапів розвитку музично-естетичної культури та художньо-світоглядних процесів, що відбувались в європейському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Беленов Л. Д. Партія валторни в контексте еволюції симфонічної партитури XVIII–XX століть: дисс. ... доктор мистецтвознавства: 17.00.02. Москва, 2005. 386 с. URL: <https://www.dissertcat.com/content/partiya-valtoryny-v-kontekste-evolyutsii-simfonicheskoi-partitury-xviii-xx-vekov> (дата звернення: 02.06.2021).

2. Берліоз Г. Большой трактат о современной инструментальной и оркестровой музыке. Москва: Музыка, 1972. Т. 2. 527 с.

3. Медные инструменты. Музыкальный словарь Гроува: пер. с англ. Л. О. Акопяна. Москва: Практика, 2001. С. 542.
4. Прасолова К. Лекция по инструментоведению. Валторна. URL: http://www.gnesin.ru/mediateka/metodicheskie_materialy/metodicheskie_posobiya/prasolova_lekziya (дата звернения: 31.05.2021).
5. Рогаль-Левицкий Д. М. Беседы об оркестре. Москва: Госмузиздат, 1961. 281 с.
6. Старинная музыка. Приложение. Музыкальный словарь Гроува: пер. с англ. Л.О. Акопяна. Москва: Практика, 2001. С. 818.
7. Усов Ю. А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. Москва: Музыка, 1989. 207 с.
8. French horn. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/French_horn (дата звернения: 30.05.2021).

НАШІ АВТОРИ

Ареф'єв С. Е., магістрант навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Артюх Т. В., викладач фортепіано, концертмейстер Каховської школи мистецтв.

Бабошина О. І., викладач-методист Вінницького фахового коледжу мистецтв ім. М. Д. Леонтовича.

Байрак В. В., викладач-методист, завідувач теоретичного відділу Ірпінської дитячої школи мистецтв.

Басараб О. В., викладач КПСМНЗ «Дитяча музична школа № 12 ім. К. І. Шульженко» та КПСМНЗ «Дитяча школа мистецтв № 3» м. Харкова.

Бехбудова О. Д., викладач першої категорії КПСМНЗ «Дитяча школа мистецтв № 3», м. Харків.

Білоус А. С., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Біттер Н. А., викладач першої категорії Київської дитячої музичної школи № 32.

Ван Лівень, магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Васеко О. Г., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Гребенюк О. В., викладач-методист Комунального закладу вищої освіти Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського».

Гусейнова Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, директор навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського.

Довгошея Т. А., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М. П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохіна Л. О., кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дяконенко Т. В., викладач фортепіано Ніжинської дитячої хореографічної школи, спеціаліст I категорії.

Журавель О. С., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кагадей Т. Ю., викладач-методист вищої категорії КЗ «Лозівський фаховий вищий коледж мистецтв» Харківської обласної ради.

Качуринець Л. В., старший викладач кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Кендзерська А. І., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Козирева О. С., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Копитова А. В., викладач вищої категорії, методист КЗ «Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької» Чернігівської обласної ради.

Кочакова З. В., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кратенко Л. В., старший викладач вищої категорії дитячої музичної школи № 5 м. Миколаїв.

Крошка В. В., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Курсон В. М., старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Лі Яньтун, магістрант навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Лях А. Ю., викладач музично-теоретичних дисциплін Музичної школи № 3, Музичної школи №1 ім. Г. Г. Нейгауза м. Кропивницький.

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.

Мостовенко П. Е., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Немна А. П., викладач, завідувач відділом народних інструментів КЗ «Мистецька школа» Жашківської міської ради.

Ніжинець С. С., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пампура В. В., викладач I категорії Ніжинської дитячої хореографічної школи.

Патенок А. А., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ракова К. О., викладач вищої категорії Київської дитячої музичної школи № 32.

Раструба А. І., викладач вищої категорії КЗ «Ніжинський коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької» Чернігівської обласної ради.

Ростовська І. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська О. В. кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сірякова А. В., старший викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Спілюті О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Станіславська К. І., доктор мистецтвознавства, професор кафедри музичного виховання Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого.

Столярова Л. В., директор школи, викладач сольного співу та хорового класу дитячої музичної школи № 5. м. Миколаїв.

Сущенко Л. О., магістрантка навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Тарасенко М. М., старший викладач вищої категорії КЗВО Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського».

Харьковська М. С., викладач, концертмейстер Ніжинської дитячої хореографічної школи.

Хоменко А. Б., заслужений працівник культури України, старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ценух І. О., викладач-методист КЗВО Київської обласної ради «Академія мистецтв імені Павла Чубинського», голова ПЦК «Фортепіано та концертмейстерство».

Ці Ієнь, магістрант навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Чжан Є, магістрант навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шатківська Г. М., спеціаліст вищої категорії, викладач-методист КЗ «Перемишлянська музична школа» Львівської області.

Шумська Л. Ю., заслужений діяч мистецтв України, професор, в. о. завідувача кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Збірник науково-методичних статей

Випуск 5

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – В. М. Косяк

Літературний редактор – А. М. Конівненко

Коректор – А. М. Конівненко

Підписано до друку
Гарнітура Times New Roman
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 16,31
Ум. друк. арк. 15,47

Папір офсетний
Тираж пр.



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.