

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 5

Ніжин – 2010

УДК 78(082)
ББК 85.31я43
П 78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 11 від 17.06.10 р.

Рецензенти

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

П 78 Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей. Вип. 5 / [відп. ред. О. Я. Ростовський]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 335 с.

До збірника увійшли науково-методичні статті викладачів, студентів факультету культури і мистецтв.

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

ББК 85.31я43
© Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

<i>Ростовський О.Я.</i> Б.Л.Яворський – педагог.....	7
<i>Крицький В.М.</i> Формування уміння художньої інтерпретації у студентів мистецьких спеціальностей у процесі музично-виконавської підготовки в теорії та практиці навчання.....	15
<i>Шевчук М.О.</i> Емпатія як здатність "вживатися" в емоційно-художній образ музичного твору.....	25
<i>Ростовська Ю.О.</i> Педагогічні переконання як якісна характеристика особистості вчителя хореографії.....	31
<i>Щербініна О.М.</i> Дидактичні засади організації інструментального навчання у закладах музичної освіти.....	38
<i>Вергунова В.С.</i> Методика діагностики сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва студентів педагогічних факультетів.....	45
<i>Кабриль К.В.</i> Ціннісні компетентності майбутнього вчителя: проблема визначення.....	53
<i>Хоменко З.В., Борзіло І.А.</i> Методичні принципи визначного діяча української музичної культури К.К.Пігрова.....	59
<i>Рабінчук М.</i> Феномен інтерпретації у музично-виконавському мистецтві.....	63

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Гусейнова Л.В.</i> Технологія формування виконавської культури у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.....	69
<i>Ревенчук В.В.</i> До проблеми формування концертмейстерських умінь.....	75

Морозова О.О. Характеристика студентського віку: психолого-педагогічний аспект.....	81
Тімашєва Т.М. Формування творчої самостійності особистості майбутнього вчителя музики.....	88
Сливко С.А. Педагогічні умови формування музично-слухової активності виконавців.....	96
Раструба Т.В. Формування навичок самостійної роботи студентів-початківців у класі хорового диригування.....	102
Біла Н.Л., Давиденко А.О. Морально-естетичне виховання студентів (за результатами констатувального дослідження).....	109
Курсон В.М. Народна пісня – основа навчально-художнього репертуару майбутнього учителя музики.....	117
Кульбака А.М. Робота концертмейстера в класі вокалу.....	124
Журавльова Н.І. Проблема розвитку поліфонічного слуху студентів музично-педагогічних факультетів у процесі фортепіанного навчання.....	131
Строганова Н.В. До проблеми вивчення хорової спадщини Б.Лятошинського в процесі фахової підготовки студентів у класі хорового диригування.....	136
Хоменко З.В., Євлах А.М. Вокальний слух хормейстера.....	142
Пархоменко О.М. Формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа у процесі фахової підготовки. .	149
Долматова М.П. Стан сформованості естетичного досвіду студентів філологічних факультетів педагогічних ВНЗ.....	156
Задоя О.В. Роль і місце просвітницької діяльності у формуванні духовної культури особистості студента – майбутнього вчителя музики.....	164
Задоя В.Ю. Розвиток диригентського апарату майбутнього вчителя музики засобами мануальної техніки.....	169
Погрібняк Г.А. Психологічні особливості спілкування викладача зі студентом у процесі проведення індивідуальних занять з музичних дисциплін.....	175
Анікєєва В.В. Використання інтеграційних форм і методів роботи у викладанні літератури в музичному училищі.....	181

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

<i>Ростовська І.О.</i> Методичний аналіз проблем навчання дітей гри на фортепіано.....	187
<i>Піскунова М.В.</i> Роль мистецтва у становленні самосвідомості старшокласників.....	200
<i>Хоменко З.В., Сакун Я.Є.</i> Навчально-виховна робота в дитячому хоровому колективі.....	210
<i>Мірошник О.Г.</i> Педагогічні умови формування музично-естетичних здібностей.....	214
<i>Борисова К.В., Матвієнко С.І.</i> Особистісно орієнтований підхід до навчання дошкільників основ живопису.....	220
<i>Коваль О.В.</i> Проблеми формування музично-творчих здібностей дітей у працях зарубіжних педагогів.....	228
<i>Євлах А.М.</i> Питання національного виховання у спадщині Миколи Лисенка та Кирила Стеценка.....	233
<i>Єжела Ю.М.</i> Проблеми формування творчої активності у фортепіанній педагогіці.....	238
<i>Василенко М.О.</i> Естетичний вплив музичного виховання на розвиток сучасних дітей.....	243
<i>Мінько М.В.</i> Музична педагогіка як мистецтво спілкування. .	247
<i>Охотницька А.В.</i> Г.Нейгауз і Україна.....	253
<i>Дорохіна Л.О., Мандрика Н.Ф.</i> Православний спів у морально-естетичному вихованні та освіті.....	260

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

<i>Павленко О.М.</i> До сутності поняття "джаз".....	264
<i>Сікора Г.І.</i> Виконавська інтерпретація музики: історичний аспект.....	272
<i>Брюзгіна Г.Г.</i> До питання виконання музики бароко.....	279
<i>Коробка В.І.</i> Значення вокальної лірики П.І.Чайковського для формування та розвитку співацького голосу.....	291

Голуб Н.В. Роль кобзарського мистецтва у вихованні та духовному становленні особистості.....	298
Сірякова Г.В. Значення гнучкості в процесі розвитку фізичних даних майбутнього виконавця.....	303
Максименко В.І. Історико-побутовий танець: від народження до перших теоретичних трактатів.....	309
Путря Н.І. Орнаментика в фортепіанній музиці.....	316
Ковальський А.И. Роль слуха в роботі над технікою.....	322

РОЗДІЛ І

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Б.Л.ЯВОРСЬКИЙ – ПЕДАГОГ

Ростовський О.Я.

У статті розкрито педагогічний спадок Б.Л.Яворського, відомого музикознавця і педагога-дослідника.

Визначним явищем в історії української музичної педагогіки є педагогічний спадок **Болеслава Леопольдовича Яворського** (1877–1942), видатного музикознавця, автора теорії музичного мислення, педагога-новатора, вихователя багатьох діячів української музичної культури – М.Леонтовича, П.Козицького, Г.Верьовки, М.Вериківського та ін. Його вплив відчули на собі Б.Асаф'єв, Г.Нейгауз, С.Прокоф'єв, Д.Шостакович Н.Мясковський і багато інших музикантів.

Постать Б.Яворського як теоретика і практика розбудови системи музичної освіти, вихователя професійних музикантів, учителя й організатора музично-виховної роботи вражає широтою теоретичних пошуків і здобутків, інтенсивністю практичної педагогічної роботи*.

* Як музикант Б.Яворський формувався під впливом видатних діячів української культури, зокрема В.Пухальського, в класі якого він навчався з 1894 до 1898 рр. у Київського музичному училищі, а також прогресивних музикантів Московської консерваторії (1899–1903 рр.) С.Танєєва і С.Смоленського (останній пробудив у нього глибокий інтерес до збирання і вивчення фольклору, тож і в педагогічній діяльності Б.Яворський спирався на фольклор). Педагогічні ідеї Б.Яворського формувалися у творчій співдружності з видатними музикантами-педагогами початку

На початку ХХ століття до питань удосконалення масової музичної освіти була прикута увага не тільки вчителів музики, але й діячів культури, композиторів, теоретиків, професійних музикантів. Не лишався осторонь від цих процесів і Б.Яворський, якого захопила ідея корінної перебудови загальної музичної освіти. У Києві він організовує семінари з підготовки викладачів для консерваторії, силами педагогів і учнів здійснює інтенсивну концертну і музично-просвітницьку роботу, сам бере участь у концертах як піаніст і лектор.

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

Учений був переконаний, що музичне мислення є специфічною формою відображення буття, яка має відповідні властивості. Говорячи про музичне мислення, він мав на увазі не тільки логічні операції, але й підсвідомі процеси, участь репродуктивної та продуктивної уяви, переробку та включення у творчу діяльність семантичного прошарку, який виявляється за допомогою осягнення сутності змісту, його структури. Найбільш істотною в його концепції музичного мислення як комплексу практичних здібностей є активність інтонаційного мислення. Розвиток музичного мислення, на думку Б.Яворського, має бути зближеним із завданням виховання певних якостей слуху: сприйняття динамічного інтонаційного життя

ХХ ст. К.Стеценком, М.Леонтовичем, Б.Асаф'євим, Н.Брюсовою, В.Шацькою.

Б.Яворський – професор Київської консерваторії (1916–1921) і Музично-драматичного інституту ім. М.Лисенка (1918–1921), директор Київської народної консерваторії (1917–1921). У 1921 році переїхав до Москви, де працював у державних органах музичної освіти, а з 1938 року – у Московській державній консерваторії.

твору. Здатність сприйняття інтонаційного процесу Б.Яворський вважав наріжним каменем музичних здібностей [1, с. 51].

Учений вводить поняття "внутрішньої слухової настройки", виокремлюючи ті якості слуху, в яких він убачав опору музичної свідомості та музичного мислення – здатність відчувати внутрішньо-ладове тяжіння. Обов'язковою умовою внутрішньої слухової настройки Яворський вважав наявність слухової уваги, яка є "здатністю встановити, безперервно витримувати й активно спрямовувати відповідну слухову настройку впродовж певного проміжку часу" [1, с. 52].

Чільне місце у педагогіці Б.Яворського посіло формування творчих здібностей особистості. Він виходив із розуміння цілісності сприймання дитиною явищ навколишнього життя, мистецтва, тому для його педагогічної діяльності було характерне залучення різних асоціацій, як музичних, так і позамузичних. На початковому етапі дитяча творчість, на думку педагога, виступає в найрізноманітніших виявах, і на цій основі ним була створена цілісна концепція розвитку асоціативного мислення учнів. Згідно з цією концепцією, дитяче мислення проходить шлях від розрізнених, іноді не пов'язаних між собою вражень (зорових, рухових, слухових) до їх упорядкування, поглиблення, усвідомлення, до вибудовування їх у єдиний ряд, до більш високого виду асоціацій. На певному етапі музичного розвитку, вважав Б.Яворський, художній і виконавський досвід дітей поєднуються, що стає передумовою для цілісного творчого сприймання ними художніх явищ або навіть створення власного музичного твору [3, с. 14].

"Я все думаю над тим, як би знайти більше аналогій між різними мистецтвами", – писав учений [4, с. 126]. Ці пошуки привели його до думки про необхідність використання різних асоціацій при формуванні творчих якостей дітей. Підтвердження своїм ідеям Б.Яворський знайшов у теоретичних положеннях видатного психолога Л.Виготського щодо синкретичності дитячої творчості, основаної на цілісному сприйманні дійсності, та її залежності від життєвих вражень. Ці положення знайшли практичне втілення у тезах Яворського про те, що основними стимулами творчості дітей має бути навколишній світ: звуки природи, вірші або проза, ритми рухів і танців, музичні враження. Дитяча фантазія, не збагачуючись життєвими та художніми враженнями, стає обмеженою, тому

необхідні постійна допомога вчителя, збагачення новими асоціаціями. Розвиваючи асоціативне мислення, він закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

Асоціації, на які Б.Яворський спирався в своїй роботі, можна умовно поділити на чотири групи: зорові, рухові, літературно-мовні, музичні. Значне смісце від відводив музичним асоціаціям, в основі яких лежать жанрова природа музики та її інтонаційний зміст, вихованню в дітей ладового відчуття. Накопичення і розвиток різних зв'язків відбувалося в певній послідовності, у процесі активної музичної діяльності дітей, до якої він включав не тільки рух, хоровий спів, гру на дитячих музичних інструментах, але й малювання, розповідь тощо. Діалектика взаємозв'язку різних груп асоціацій мала різнобічний характер: музичні образи породжували образи літературні, зображальні, і навпаки. Головним для Б.Яворського в цьому процесі було поєднання й упорядкування паралелей між різними видами мистецтва для досягнення основного завдання – музично-творчого розвитку дітей [3, с. 15].

У своїй педагогічній діяльності Яворський прагнув об'єднати усі чинники художнього впливу і викликати творчу активність учнів і у виконанні, і в творенні її, і в сприйманні. Його педагогічне кредо, новаторське для того часу, виражене в його словах, звернутих до учнів: "Моє завдання не вчити вас, а навчити вас мислити" [2, с. 76].

Про свої педагогічні завдання Б.Яворський писав так: "В основу навчання дітей приблизно від 9–15 років покладається так званий метод розширення. Цей метод ставить за мету можливий розвиток і розширення художньо-музичних обдарувань дитини. Беручи до уваги те, що ці дарування нерідко приховані дуже далеко ... усе спрямовано до вільного і повного вияву художньої особистості дитини: ініціативі дитини надається першочергове значення; уся діяльність керівників і всього дитячого колективу спрямована до того, щоб викликати і всіляко розвивати цю вільну ініціативу" [2, с. 80].

Для вирішення цього новаторського завдання потрібна була нова в своїй основі методика музичного виховання, одним із ключових питань якої був музичний репертуар. Б.Яворський поставив вимогу нести дітям тільки яскраві художні образи, що передають глибокі почуття і здатні викликати в дітей сильні

враження. Він говорив: "Тільки така музика здатна привести в дію потенційні творчі сили дітей. І не треба зважати на існуючі забобони, згідно з якими "діти не зрозуміють дорослої музики". Питання тільки в доступності змісту, в силі музичного впливу, в якості подання" [2, с. 80].

Особливого значення Б.Яворський надавав слуханню музики, вважаючи його основою всієї системи музичного виховання. Він вважав, що слухання музики організує не тільки музичне мислення, але й відчуття в широкому естетичному значенні цього слова; що заняття зі слухання музики мають передбачати організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мають вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи. Схема аналізу музичного твору включала: а) безпосереднє сприйняття характеру музики, загальної музичної думки і напрямку її розвитку; б) розчленування на частини, характеристику кожного елемента в процесі розвитку твору; в) усвідомлення схем звукового і музичного побуту часу, епохи [1, с. 55].

Музичне сприймання, підкреслював учений, розвивається на основі досвіду і залежить від його багатообразності та різнобічності. Саме ці якості досвіду ведуть до усвідомлення "прийомів композиції та фактури оформлення, принципів конструкції, які виявляються в історичних умовах". Тому важливою формою вдосконалення слуху Яворський вважав вправи на сприйняття різноманітних форм організації музичного змісту і стверджував, що "сприйняття має бути доведеним до такої великої гнучкості у своїй податливості до організації, щоб вловити найзагальніші та найдрібніші співвідношення будь-якого стилю, будь-якого жанру" [1, с. 53].

У процесі слухання твору Б.Яворський надавав важливого значення попередньому розкриттю його історичної та культурологічної панорами. Він завжди йшов від безпосередньо-емоційного сприймання твору в цілому до детального його аналізу [2, с. 81]. Дотримуючись єдності раціонального й емоційного на заняттях, Б.Яворський намагався викликати прагнення учнів до пізнання, до мислення, подарувати їм радість творчих відкриттів у поєднанні з безпосереднім емоційним сприйманням, з глибоким співпереживанням музичного образу. На заняттях він ніби занурював учнів в епоху життя композитора, викликаючи в них

емоційний відгук, створюючи атмосферу переживання. Одночасно педагог формував мислення слухачів, залучаючи їх до аналізу структури та засобів музичної виразності твору.

Важливим завданням учений вважав встановлення логічно-доцільної послідовності музичних творів для поступового збагачення музичних уявлень і знань. Розв'язання цього завдання Б.Яворський вбачав в опорі на такі основні види музичної діяльності, як слухання музики, хоровий спів, рух під музику, які були нерозривно пов'язані між собою і склали єдиний метод розвитку емоційної чутливості дітей, забезпечення свідомого осягнення музичної мови, діалектики розвитку музичної думки; критичного ставлення до творів музичного мистецтва; виховання творчого начала, закладеного в психіці дитини.

Процес формування музичного сприймання і музичної творчості дитини, на думку Б.Яворського, має включати п'ять етапів, які він назвав "введенням у творчість":

- 1) накопичення вражень;
- 2) спонтанне вираження творчого начала в зорових, сенсорно-моторних і мовних виявах;
- 3) імпровізація рухова, мовна, музична, ілюстрації в малюнках;
- 4) створення власних композицій (музичних, зображальних, пластичних, літературних), що відбивають якісь художні або життєві враження: пісень, віршів, прозових мініатюр, пластичних композицій, малюнків тощо;
- 5) музична творчість – створення пісень, нескладних п'єс для фортепіано [11, с. 128]. Особливе значення музикант-педагог надавав першим двом етапам.

Перший етап музичного розвитку – накопичення вражень – здійснювався у найрізноманітніших формах роботи: на заняттях, концертах, при відвідуванні виставок, спілкуванні з природою тощо. При цьому вирішальна роль відводилася створенню слухачького досвіду. Б.Яворський вважав, що цей процес має бути керованим, щоб не залишати учня наодинці з численними враженнями, не завжди педагогічно доцільними. Розширення художнього світогляду учнів сприяло активізації уяви, накопиченню багатих музичних вражень, оскільки здійснювалося на кращих зразках народного і класичного мистецтва.

Другий етап розвитку творчих здібностей, на думку Б.Яворського, характеризується прагненням учнів виразити власне

розуміння художнього образу доступними їм засобами, наприклад, у малюнку, що відображає характер музичного твору. Словесне тлумачення музичних вражень пропонувалося здебільшого учням середнього і старшого віку (11–16 років). Вони складали невеликі усні оповідання, що характеризували їхній емоційний стан, викликаний прослуханими музичними творами. Учні молодших класів обмежувалися більш загальними визначеннями характеру музики: бадьора, святкова, спокійна, похмура, мрійлива тощо. Усна передача вражень розвивалася у Яворського в двох напрямках: аналітичному і образному. Образні мовні відгуки подаються у вигляді віршів, оповідей, казок; аналітичні – у вигляді невеликих аналізів засобів музичної виразності.

У формуванні навичок складання музики Яворський відводив значну роль свідомому оволодінню тематичним матеріалом. З цією метою використовувалися такі прийоми, як варіювання (ритмічне, теситурне, фактурне тощо), остинатні фігури, імітації. Накопичений у процесі активного сприймання художньої досвід учнів ставав основою розвитку їх асоціативно-образного мислення, головною спонукою до творчого самовираження.

По мірі накопичення учнями музичних вражень і вмій музичної діяльності постає необхідність пізнання ними музично-теоретичних знань, що привело до появи на уроках нового розділу, названого учнями Б.Яворського *музичною грамотою*. Музична грамота "... систематизувала й уточнювала отримувані на "слуханні музики" поняття про найпростіші форми музичних творів, способи їх побудови і засоби виразності, про складові елементи музичної мови – про метр і ритм, про лад і тональності, про цезурності, динаму, агогіку тощо" [2, с. 81]. Відтак музична грамота входила в урок як природна, необхідна ланка, яка пов'язувала в єдине ціле всі його складові частини. Слухання музики, теоретичний аналіз природно приводили учнів до виконавства, яке виражалося в хоровому співі.

Дослідна робота Яворського включала пошук різноманітних форм активізації дитячого сприймання, які б природно приводили до розвитку творчого начала, до зародження нових видів творчої діяльності дітей. Для цього він широко використовував зорові й сенсорно-моторні відчуття, закладені в психіці дитини. Інтенсивність музичних занять породжувала в дітей потребу в яскравій моторній реакції, що виражалося в елементах диригування, у рухових

імпровізаціях, які були наслідком вияву творчого начала при сприйманні музики як природна потреба в художньому самовираженні. Особливу роль у розвитку творчої активності дітей відіграло диригування, яке Б.Яворський розглядав як процес творчого самовираження, розуміння задуму композитора [2, с. 83].

Ці погляди Б.Яворського, які увібрали популярні в ті роки ідеї Е.Жак-Далькроза, розкривають дійсну залежність між пластичним переживанням музичного твору та глибиною музичного сприйняття.

Педагогічна система Яворського мала глибоко діалектичний характер, спрямовуючи дітей від активного процесу сприймання до власного творчого осягнення життя через мистецтво; від безпосереднього емоційного відгуку – до його осмислення і далі – до більш високого ступеня розвитку – творчості; від елементарної, інтуїтивної творчості, через активну музичну діяльність – до більш високого ступеня розвитку, до творчості осмисленої [2, с. 85]. При цьому Яворський спирався на розуміння дитячої психології, яка має глибокі народні витoki музикування, коли пісня, танець, жест, міміка виступають неподільним цілим.

Б.Яворському належить розробка основних ідей формування музично-творчих здібностей дітей, які не втратили своєї цінності і в наші дні, а саме:

³⁵₁₇ ідея розвитку творчих сил дитини як засіб формування її особистості;

³⁵₁₇ ідея доцільності й необхідності педагогічного керування дитячою творчістю;

³⁵₁₇ ідея вивчення фольклору як стимулу творчого розвитку учнів;

³⁵₁₇ ідея розвитку творчої уяви й асоціативного мислення через широке застосування різних видів художньої діяльності;

³⁵₁₇ ідея взаємозв'язку мистецтв, яка ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та творів мистецтва [4, с. 129].

Оглядаючи шлях, пройдений музичною педагогікою з початку ХХ століття до наших днів, можна з упевненістю стверджувати, що педагогічна концепція Б.Яворського не вміщує в собі ознак історичної обмеженості, що багато музично-теоретичних і педагогічних ідей Яворського набули за час, що минув, подальшого розвитку, використані в сучасних методиках музичної освіти дітей. Зокрема, широко використовується асоціативний метод художнього

мислення, коли на уроках музики вчитель звертається до літературних образів, до творів образотворчого мистецтва, що стимулює музичне мислення дітей. Використання різних видів мистецтва для глибшого емоційно-естетичного сприймання музики широко представлене у шкільних програмах з музики, розроблених під керівництвом Д.Кабалевського, який постійно наголошував на взаємозв'язку мистецтв як єдності культури і тому пропонував на уроках музики використовувати літературу, живопис, скульптуру та інші види художньої творчості. Педагогічні ідеї Б.Яворського відбиті й у меті викладання дисциплін художнього циклу, які складають освітню галузь "Мистецтво" сучасної початкової школи. Вона полягає у розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні.

Література

1. Афанасьев Ю. Л. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського / Ю. Л. Афанасьев, О. Ф. Джура. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 128 с.
2. Морозова С. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л.Яворский / С. Морозова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / [сост. О. Апраксина]. – М. : Музыка, 1977. Вып. 12. – 1977. – С. 75–85.
3. Морозова С. Н. Далекое – близкое (Б.Л.Яворский о музыкальном воспитании детей) / С. Н. Морозова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / [сост. О. Апраксина]. – М. : Музыка, 1985. Вып. 16. – 1985. – С. 14–19.
4. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

УДК 78:37.02

ФОРМУВАННЯ УМІННЯ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ

Крицький В.М.

У статті розглянуто способи формування уміння художньої музично-виконавської інтерпретації у студентів мистецьких спеціальностей у системі музичної підготовки. Наголошено що зміст музично-виконавської підготовки має визначатися завданнями свідомого засвоєння студентами способів художньо-інтерпретаційної діяльності.

У сучасних педагогічних, методичних, музикознавчих дослідженнях, практиці навчання склалися досить чіткі уявлення про професійні якості, якими повинен володіти музикант-педагог і, зокрема, учитель музики. Серед них особливе місце посідає уміння художньої інтерпретації. Адже з умінням художньої інтерпретації безпосередньо пов'язані практично всі види педагогічної та художньої діяльності вчителя: виконавська діяльність (виконання музичних творів у цілому та фрагментарно, акомпанування, підбір на слух тощо), словесне тлумачення (естетична, художня оцінка, вербальне розкриття художнього змісту творів тощо), корекція виконання на особливості можливостей сприймання аудиторії та задач, що стоять перед виконавцем (фрагментарне виконання, виділення окремих голосів тощо), поєднання художнього виконання зі словесним тлумаченням. Разом із тим проблема формування уміння художньої інтерпретації в педагогічних дослідженнях до останнього часу залишається малорозробленою.

У психолого-педагогічних дослідженнях уміння найчастіше розглядається як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх ефективного використання відповідно до поставленої мети та умов. Базуються уміння на наявних знаннях та навичках. Із знаннями уміння взаємопов'язані функціонально. Якість уміння визначається характером та змістом знань. Із навичками уміння пов'язані ступенем засвоєності та автоматизованості дій, ступенем свідомого контролю за їх виконанням [1].

Є.Міриельян, характеризуючи психологічну природу вміння, відзначає її складність і вважає, що в уміння включені всі найважливіші процеси свідомості: інтелект, воля, емоції. Виявляються вони в системі перцептивних, мислительних, мнемічних, вольових, сенсорних та інших дій, що забезпечують досягнення

поставленої мети діяльності в різних умовах перебігу [2]. Розкриваючи природу умінь, учений відмічає, що уміння характеризуються "свідомістю, інтелектуальністю, цілеспрямованістю, довільністю, плановістю, (...) прогресивністю, практичною дієвістю, злиттям розумових та практичних дій, а також варіативністю способів досягнення цілей діяльності" [3]. В усіх цих якостях, як вважає дослідник, розкривається специфічна природа умінь, їх взаємозв'язок із навичками та знаннями.

Г.Щукіна визначає уміння як операцію інтелектуальної якості й характеризує його як знання в дії. Однією із суттєвих характеристик уміння дослідниця вважає узагальненість. У результаті узагальненості уміння можуть реалізовуватися в умовах та ситуаціях, що змінюються. Навичку Г.Щукіна характеризує як стереотипну автоматизовану операцію, що необхідна для виконання тих елементів предметних дій, де потрібні точність, закріпленість зв'язків, стереотипних дій без безпосереднього контролю свідомості [4].

У науково-педагогічних дослідженнях виділяються прості й складні, спеціальні й узагальнені уміння. Прості й спеціальні уміння мають чітко визначену сферу застосування, – "вони супроводжують деякі суміжні предметні галузі", – зазначає Г.Щукіна [5]. Наприклад, до спеціальних музичних умінь можна віднести уміння, що пов'язані з володінням інструментом, голосом, технікою диригування тощо. Складні й узагальнені уміння мобільні, динамічні, варіативні, вони діють у широкій сфері застосування і різноманітному предметному матеріалі. До таких умінь належать уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати тощо.

У нашому дослідженні уміння ми розглядаємо як здатність до певної діяльності, що визначається обсягом та змістом набутих знань, сформованістю відповідних навичок та здатністю їх застосування відповідно до мети діяльності.

У педагогічній науці та практиці навчання досить проблематичним залишається питання формування умінь. У сучасній педагогіці можна вважати традиційним шлях, коли накопичення знань та формування умінь відокремлені між собою як за змістом, так і в часі. Спочатку накопичується певний обсяг знань, і вже на цій основі формуються уміння та відпрацьовуються навички. Хоча на сьогодні такий шлях формування умінь деякі вчені вважають малопродуктивним. У зв'язку з цим Н.Тализіна, аналізуючи

співвідношення знань, умінь та навичок у навчанні й, зокрема, шляхів формування умінь, зазначає, що знання повинні не протиставлятися умінням та навичкам, а розглядатися як їх складова частина. Для навчання це важливо тим, що, як вказує дослідниця, "замість двох проблем – передати знання та сформувати уміння та навички їх застосування – стоїть одна: сформувати такі види діяльності, які із самого початку включають у себе задану систему знань та забезпечують їх використання в передбачених межах" [6].

Уміння художньої музично-виконавської інтерпретації за своєю сутністю не відрізняються від будь-яких інших умінь. Ці уміння є процесом і результатом складної діяльності, не є вродженою якістю і, як показують дослідження та практика навчання, опосередковано формуються надзвичайно повільно, з непередбачуваними результатами або ж зовсім не формуються. Незважаючи на свою специфічність, уміння художньої музично-виконавської інтерпретації має всі ознаки складного уміння. По-перше, уміння художньої інтерпретації охоплює окремі, різноспрямовані та різнофункціональні види діяльності; по-друге, це уміння вимагає здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати тощо; по-третє, включає в себе необхідність володіння комплексом спеціальних умінь: методикою аналізу музичних творів, методикою вивчення музичних творів, володіння інструментом, голосом тощо. Відповідно способи формування цього уміння повинні підпадати під загальні закономірності формування складних умінь.

Розглянемо способи формування уміння художньої музично-виконавської інтерпретації у студентів мистецьких спеціальностей у системі музичної підготовки.

Основу теоретичних знань та практичних навичок, що забезпечує продуктивність художньо-інтерпретаційного процесу та отримання адекватного результату, становлять музично-теоретичні, художньо-естетичні, музично-історичні та музично-виконавські знання, уміння та навички.

У системі професійної музичної підготовки студенти отримують ці знання та набувають практичних навичок при вивченні дисциплін музично-теоретичного, художньо-естетичного, музично-історичного та музично-виконавського циклів. Найбільш зорієнтованими на формування уміння музично-виконавської художньої інтерпретації

можна вважати дисципліни музично-теоретичного та виконавського циклів.

До дисциплін музично-теоретичного циклу належать гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів. До дисциплін виконавського циклу – дисципліни інструментальної, вокальної, диригентської підготовки. У сукупності комплекс цих дисциплін становить собою систему, основним завданням якої є забезпечення основ теоретичних знань та практичних навичок музичної підготовки й, зокрема, однієї з визначальних професійних якостей – уміння художньої інтерпретації музичних творів.

У навчальному процесі цикл музично-теоретичних дисциплін охоплює вивчення теорії музики, гармонії, поліфонії та аналізу музичних творів. У системі навчання вони розміщені в названій послідовності: від вивчення найпростіших елементів музично-мовної граматики до складних музичних форм та методики їх теоретичного аналізу. Зорієнтовані ці дисципліни на вивчення музично-мовних закономірностей, закономірностей музичних форм, методики теоретичного аналізу музичних творів. У часовому проміжку названі дисципліни розраховані на весь період навчання.

Як часто вказується в програмах, підручниках, навчальних посібниках, функція комплексу дисциплін музично-теоретичного циклу полягає у забезпеченні студентів науково обґрунтованими теоретичними знаннями та практичними навичками, що необхідні у професійній підготовці музикантів.

Однак багато сучасних досліджень (О.Алексєєв, Ф.Арзаманов, Т.Бершадська, В.Медушевський, Є.Назайкінський, М.Смірнов, Г.Тараєва та ін.) і практика навчання засвідчують низький коефіцієнт корисності цього циклу для музично-виконавської підготовки й, зокрема, уміння художньої музично-виконавської інтерпретації. І однією з основних причин низької ефективності комплексу музично-теоретичних дисциплін є те, що, як показують дослідження, теоретичні дисципліни пропонують тлумачення голосоведення, гармонії, форми, інших засобів, однак не змісту. "Найбільш серйозним недоліком, що безпосередньо впливає з технологічної спрямованості курсів, – зазначає Є.Назайкінський, – є недостатній розвиток наукових методів аналізу змісту музичних творів, художньої їх оцінки, бо така оцінка не може, зрозуміло, спиратися тільки на змістове описування форми як сукупності всіх засобів, що використані

композитором у творі. Безпосереднє враження є часто єдиною опорою для судження про зміст твору, характеристики художнього смислу та значущості" [7]. Вирішення цієї проблеми автор вбачає в переході від технологічного тлумачення твору до тлумачення його як художнього явища, що розраховане на глибоке естетичне сприймання, яке адресоване сучасному слухачеві й відбиває у своєму змісті та формі спрямованість на слухача: "Ідея спрямованості музики на слухача – ось що може бути основою плідної перебудови, що повинна охопити викладання всіх дисциплін" [8].

Основна причина низької ефективності у вивченні циклу музично-теоретичних дисциплін, як уважають деякі автори, лежить у площині відірваності його від музично-виконавської підготовки.

Так, Г.Тарасєва зауважує, що вирішення проблеми музичної підготовки лежить у подоланні відокремленості музично-теоретичної та виконавської підготовки і створенні гнучкої системи навчальних дисциплін, які б були генералізовані головною ідеєю. Таку ідею автор вбачає у вихованні особистісності студента в музичному вияві через інтерпретацію музичного твору [9].

Однак за всієї очевидної актуальності та зосередженості зусиль багатьох учених на вирішенні проблеми музично-теоретичної підготовки та її взаємозв'язку з виконавською підготовкою на сьогодні вона залишається в стадії становлення.

У цьому контексті більш детально розглянемо комплекс музично-виконавських дисциплін у системі музично-професійної підготовки студентів та прослідкуємо їх зв'язки з музично-теоретичними дисциплінами.

Аналіз сучасних наукових досліджень, програм із дисциплін виконавської підготовки та практики навчання показує загальну тенденцію наближення виконавської підготовки до практичної музично-педагогічної діяльності. Розглянемо деякі сучасні програми з дисциплін виконавської підготовки, які найбільш повно втілюють основні наукові тенденції музично-виконавської підготовки в педагогічних навчальних закладах. Як показує аналіз, програми базуються на принципі цілісного підходу до формування професійних засад підготовки студентів. В основу програм закладено єдність трьох компонентів: загальний музично-художній розвиток, формування музично-виконавських умінь, музично-педагогічний розвиток.

Основним засобом музично-виконавської підготовки прийнято вважати опрацювання та вивчення музичних творів. Передбачається, що в процесі вивчення творів та оволодіння грою на музичному інструменті в майбутнього виконавця поступово формуються відповідні професійні знання, уміння та навички, відбувається художньо-творчий розвиток музиканта. Тому в системі виконавської підготовки визначальне значення надається добору навчального репертуару. Так, Л.Арчажнікова зазначає, що основним засобом музично-виконавської підготовки є вивчення музичних творів [10].

У доборі та компонуванні навчального матеріалу можна спостерігати декілька підходів, що ґрунтуються на різних принципах.

Традиційним можна вважати жанрово-стильовий принцип. Основу жанрово-стильового принципу компонування навчального матеріалу становить добір музичних творів за жанровими та стильовими ознаками. Наприклад, щосеместрові індивідуальні навчальні програми студентів компонуються так, щоб вони включали поліфонічний твір, твір великої форми, оригінальний твір чи переклад (малі форми). До того ж вони повинні охоплювати різні епохи, стилі, напрями в мистецтві тощо. Таке щосеместрове компонування індивідуальних навчальних програм студентів у різних варіантах за жанровими та стильовими ознаками дає можливість за період навчання охопити твори практично всіх жанрів та стилів. Різноманітність та варіантність компонування музичного матеріалу за жанровими та стильовими ознаками, безперечно, дає широкий простір для розвитку як музичної культури студентів, так і технічної їх підготовки, оскільки твори різних жанрів та стилів вимагають як специфічних знань, так і технічних прийомів володіння інструментом.

Згідно з цим типом програм педагогічна та методична спрямованість виконавської підготовки майбутніх учителів музики, маючи на меті зорієнтованість навчання на безпосередньо-практичну музично-професійну діяльність, реалізується через вивчення шкільного репертуару. Під спеціальним шкільним репертуаром маються на увазі добір та вивчення музичних творів, що спеціально розраховані на сприйняття шкільною аудиторією.

На сьогодні існують і дещо інші підходи, й, відповідно, інші типи програм. Так, із метою формування у студентів розуміння музичного мистецтва як частини єдиного процесу пізнання об'єктив-

ного світу, розуміння закономірностей розвитку музики в контексті розвитку мистецтва, проєкції логіки розвитку музичної культури запропоновано принцип компонування навчального матеріалу в класифікації за художніми напрямками та стильовими особливостями з акцентом на логіці розвитку музичної культури. Основними вимогами за такого компонування є тематичний добір навчального матеріалу, що базується на логіці розвитку музичного мислення художніх напрямів у музичному мистецтві, їх стильових особливостей, вивчення найбільш характерних стильових тенденцій сучасної музики, співставлення їх з іншими стильовими напрямками тощо. Основними вимогами за такого компонування навчального матеріалу є тематичний добір, що базується на логіці розвитку музичного мислення художніх напрямів у музичному мистецтві, їх стильових особливостей, вивчення найбільш характерних стильових тенденцій сучасної музики, зіставлення їх з іншими тощо. На думку автора, такий добір навчального матеріалу передбачає вивчення музичного мистецтва в єдиному динамічному процесі, дає можливість прослідкувати логіку розвитку й становлення музичного розвитку в контексті загального розвитку суспільства та мистецтва.

На важливості розподілу навчального матеріалу відповідно до періодизації розвитку історії світової культури наголошується й в інших програмах, наприклад, у "Програмі з курсу "Основний музичний інструмент (баян)" для студентів музично-педагогічних факультетів" (укладач А.В.Береза). Основна мета такого компонування програм студентів полягає в тому, що це, на думку автора, допоможе студентам охопити всі важливі епохи і стилі світової та вітчизняної музичної культури, уникнувши завдяки цьому хаотичності й випадковості у доборі репертуару, сприятиме розвитку їх художньо-історичного мислення, усвідомлення взаємозв'язку з наукою, іншими видами мистецтва.

Останнім часом особливо помітною стає тенденція наближення змісту виконавської підготовки студентів до тих видів діяльності, що реально існують у практичній роботі вчителя музики. Цю тенденцію найбільш повно відображає програма з основного інструмента (фортепіано), складена Г.Падалкою та Н.Плешковою.

В основу програми покладено принцип цілісного підходу до формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя

музики у єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного розвитку фахівця.

Реалізується розвиток виділених компонентів у їх єдності завдяки виділенням авторами принципам доцільного добору музичного матеріалу.

Серед основних принципів добору навчального матеріалу в програмі виділяються: принцип системності, цілісності й історизму; принцип дидактичної обґрунтованості творів, що включаються до індивідуального навчального плану студентів; принцип єдності художніх, піаністичних і педагогічних завдань.

Принцип системності, цілісності й історизму означає широке стильове й жанрове охоплення навчального матеріалу.

Принцип дидактичної обґрунтованості музичних творів означає добір репертуару з урахуванням перспективи подальшого загальномузичного та виконавського розвитку студентів, а також майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Принцип єдності художніх, піаністичних та педагогічних завдань означає визначення виховного потенціалу творів, що вивчаються, та доцільності його використання в роботі зі школярами; створення виразної художньої інтерпретації творів; розвиток умінь словесної характеристики музичних образів; оволодіння методом варіантної інтерпретації.

Як видно із згаданих принципів, зміст виконавської підготовки максимально наближений до реально існуючих видів діяльності практичної роботи вчителя музики. Із цього, враховуючи педагогічну спрямованість виконавської підготовки, логічно впливає й розподіл та структурування навчального матеріалу за специфічними різновидами практичної діяльності на відміну від традиційного жанрово-стильового чи тематичного розподілу музичного матеріалу залежно від періодизації розвитку історії світової музичної культури та художніх напрямів у музичному мистецтві.

У руслі виділених принципів означеної програми, на наш погляд, викликають інтерес також положення про компонування навчального репертуару індивідуальних програм студентів у своєрідні тематичні колекції, художньо-методичні блоки; поєднання виконання зі словесним поясненням творів або їх фрагментів з орієнтацією виконавської інтерпретації та викладу словесного пояснення

на дітей певного віку та музичної підготовки; обґрунтованості, емоційності та образності; застосування засобів інших видів мистецтв тощо.

Проведений аналіз теоретичних досліджень, навчальних програм, навчальних посібників та практики навчання показує, що уміння художньої музично-виконавської інтерпретації, будучи ключовим умінням професійної музичної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, у навчальному процесі не стало предметом цілеспрямованого формування. На дисциплінах музично-теоретичного циклу знання, які отримують студенти, та уміння, що формуються, по-перше, розосереджені по різних дисциплінах як за змістом, так і в часовому проміжку; по-друге, за змістом мають технологічну, а не художньо-змістову спрямованість; по-третє, звужені логікою підпорядкованості предмету вивчення кожної з дисциплін. У системі виконавської підготовки предметом засвоєння студентами виступає музичний твір. Знання та уміння, що необхідні для продуктивного перебігу інтерпретаційного процесу та отримання адекватних результатів, формуються в навчальному процесі опосередковано-побіжно в ході накопичення студентами музично-виконавського досвіду.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що уміння художньої музично-виконавської інтерпретації у процесі музично-виконавської підготовки має стати предметом цілеспрямованого формування на відміну від традиційного підходу, де вміння художньої інтерпретації формується опосередковано-побіжно в ході накопичення студентами музично-виконавського досвіду. Зміст музично-виконавської підготовки має визначатися завданням спеціального і свідомого засвоєння студентами способів художньо-інтерпретаційної діяльності музично-виконавського процесу.

Література

1. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, Г. М. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – С. 196.
2. Мирьельян Е. Психология формирования общественных политехнических умений / Е. Мирьельян. – М. : Наука, 1973. – С. 51.
3. Там само. – С. 52–53.
4. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся

в учебном процессе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

5. Там само. – С. 54.

6. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний / Н. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – С. 42.

7. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982. – С. 66.

8. Там само. – С. 37.

9. Тараева Г. Интерпретация как учебная дисциплина в вузе / Г. Тараева // Сов. музыка. – 1982. – № 7. – С. 64.

10. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – С. 67.

ЕМПАТІЯ ЯК ЗДАТНІСТЬ "ВЖИВАТИСЯ" В ЕМОЦІЙНО-ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

Шевчук М.О.

У статті розглядається поняття "емпатія" не тільки в площині міжособистісних стосунків, але й як засіб "вживання" у почуттєву сферу художнього образу музичного твору для більш глибокого осмислення та переживання емоційного "підтексту" музичного змісту твору. Автор акцентує увагу на тому, що вчитель музики особистісно орієнтованої школи повинен володіти як навичками емпатійно-педагогічного спілкування з учнями, так і вмінням проникати в емоційно-чуттєву сферу музичного образу, розуміти його та співпереживати.

Ключові поняття: емпатія, співпереживання, вживання, емоційно-художній образ, емпатійне проникнення.

Національна доктрина розвитку освіти першочерговим завданням учителя особистісно орієнтованої школи визначає формування та виховання всебічно гармонійно розвиненої унікальної творчої особистості учня. Досягнення цієї мети пов'язано не тільки з високим рівнем професійної компетентності вчителя, але й із здатністю побудувати продуктивні стосунки з учнем, умінням проникнути у духовний світ переживань дитини, стати на позицію учня й подивитися на проблеми очима дитини. Процес педагогічної взаємодії вимагає від учителя постійного співпереживання під час спільної діяльності з учнем, проникнення в найтонші деталі його психофізичних та емоційних станів.

Тому загально визнано, що емпатія є професійно значущою рисою для вчителя, а оволодіння культурою емпатійних відносин є однією з умов успішного здійснення процесу педагогічного спілкування.

Специфічні ознаки емпатії у професійній діяльності вчителя висвітлені у працях Т.Василишиної, Л.Виговської, О.Рудницької, Т.Стратан.

У широкому розумінні слова емпатія означає своєрідне входження у внутрішній емоційно-чуттєвий світ іншої людини. У

даному аспекті воно охоплює собою велике коло явищ емоційного та духовного життя людини і є невід'ємним елементом духовної культури особистості.

У більшості сучасних психолого-педагогічних досліджень (Г. Андрєєва, І. Дубровіна, Г. Перепечина, В. Панок, Л. Собчик, Ю. Трофімов, Н. Чепелєва, Т. Яценко) емпатія розглядається найчастіше у ракурсі міжособистісних відносин. Емпатія у міжособистісному спілкуванні розуміється як афективний зв'язок з іншим, поділ його почуттів та станів як інструмент пізнання іншої людини.

Важливою особливістю емпатії, як вважають Т. Ліппс, І. М. Юсупов, С. Я. Басін, є можливість не тільки вживатися у роль іншої людини для розуміння її почуттів, емоцій та переживань, але й глибоко сприймати емоційну сферу художніх образів.

Емоції та почуття – важливі компоненти внутрішнього світу особистості. Ніде людські почуття не виявлені в такій адекватній формі, як у мистецтві. Сама поява творів мистецтва була зумовлена необхідністю передачі від людини до людини, від покоління до покоління загальних культурних форм емоційно-почуттєвого досвіду.

У музичному мистецтві композитор за допомогою комплексу музичних засобів, поєднаних характерною композиційною формою, має змогу зафіксувати переживання, емоції та настрої і передати слухачам певний власний почуттєвий досвід через музичні образи. Отже, музичні твори містять закодований специфічним чином емоційно-почуттєвий зміст у формі музично-символічного вираження. При цьому існує зв'язок між переживаннями автора і зовнішнім виразом їх у формі твору. Відтворення емоційно-чуттєвих переживань композитора досягається за рахунок включення асоціативного вживання у внутрішній зміст музичного твору.

Таким чином, оскільки музичний твір втілює і передає переважно емоційну інформацію, шлях до розуміння художнього змісту музичного твору лежить не стільки через логіко-понятійне осягнення його смислу, скільки через переживання емоційно-чуттєвої фабули розвитку музичних образів.

Емпатія у даному випадку може слугувати способом розкриття і перенесення авторського почуттєвого змісту в особистісний емоційний досвід слухача через здатність співпереживати. Таким чином, емпатію можна розглядати як особливу здатність вживатися у

художній образ. Дану думку підтверджує праця С.Маркуса "Емпатія (експериментальне дослідження)".

Румунський психолог, продовжуючи "теорію вчуття" Т.Ліпса, який розглядає емпатію як специфічний спосіб пізнання суті предмета чи об'єкта, проектування в нього власного "Я", робить дуже важливий крок. Він намагається поєднати два розуміння емпатії: і як здатності індивіда проникати у внутрішні стани іншого, і як форми художнього пізнання.

Це дає можливість стверджувати, що під час сприйняття музичного твору відбувається не тільки процес моделювання художнього образу, але й вживання в нього, доповнення його власними переживаннями, зумовленими особливостями людської особистості, життєвого та творчого шляху. Емпатія дозволяє відчувати спільність із художнім об'єктом і пережити настрої та емоції, закладені в ньому автором.

Таким чином, емпатія у музичному мистецтві грає важливу роль. П.І.Чайковський писав, що коли він створював музичні образи, все його тіло було співзвучне тому, що він чув. Ці слова підтверджують теорію ідентифікації композитора й художнього образу. Така ідентифікація, тільки тепер слухача з музичним образом, відбувається й під час сприйняття художнього твору.

Крім того, особливістю емпатичного переживання є процесуальність, рух, динаміка. Асоціативний умовний характер відображуваних у музичних творах почуттів потребують уявної участі слухача у самому розгортанні почуттєвих процесів. У цьому сенсі емпатія дозволяє відтворити й проаналізувати основні етапи художнього процесу.

Під час сприйняття музичного твору відбувається заглиблення в "емоційний світ" твору через розкриття засобів виразності для його звукового втілення. Музичний твір, таким чином, стає інформаційно-емоційним джерелом, розшифрування змісту якого сприяє осмисленню та розумінню внутрішнього задуму автора.

З точки зору емпатійного проникнення в емоційно-почуттєвий світ музичного образу при першому сприйнятті – ознайомленні з художнім змістом твору виникає симпатія або антипатія до нього – первинне суб'єктивне переживання, що дуже важливо для подальшого тону його емоційного сприйняття.

При першому сприйнятті музичного твору можна виділити кілька факторів, що відіграють важливу роль у формуванні емпатійного переживання.

1. **Ефект попередніх установок.** Сутність даного ефекту полягає в тому, що на процес створення первинного переживання впливають попередньо сформовані переконання та оцінки стосовно даного музичного твору.

2. **Ефект стереотипу** пов'язаний із наявністю вже сформованих конструкцій сприймання певних образів, жанрів та стилів. У такому разі процес емпатійного вживання в музичний образ спрямований на пошук особливостей, що підтверджують правильність вашої стереотипної установки.

3. **Ефект квапливості** характеризується бажанням робити поспішні висновки стосовно особливостей музичного змісту без аналізування отриманої при сприйнятті інформації про засоби виразності звукового втілення художнього образу.

4. **Ефект схематизації** впливає на моделювання спрощеного художнього образу, який відповідає певній структурі. При цьому відкидаються особливості, що прикрашають та ускладнюють музичний образ, розфарбовують його, співставляючи різноманітні риси та якості.

5. **Ефект емоційної інтерференції.** Його сутність полягає в тому, що на первинне переживання впливає настрої слухача у момент сприйняття музичного твору. Інтерференція почуттів слухача і художнього образу може призвести до резонансу переживань, що сприятиме глибокому вживанню у музичний образ.

6. **Ефект емпатійної глухоти** полягає у несвідомому несприйнятті почуттєвої формули музичного твору через емоційну поляризацію переживань.

Повторне сприйняття музичного твору характеризується процесом співтворчості, тобто умовним повторенням в уяві слухача самого творчого акту, "розгадуванням таїни конструкції твору" та "одухотворення" його змісту через власне вживання у змодельований художній образ.

Одночасно приєднується когнітивне осмислення, що формує пізнавальне ставлення до музичного твору. Ці механізми сприяють глибокому розумінню драматургічного розвитку музичних образів.

Тобто, як вважає В.Іванов, "саме акт художнього бачення передбачає актуалізацію всіх духовних та практичних здібностей особистості" [5, с. 29].

При повторному сприйманні музичного твору також можна виділити фактори, що впливають на "емпатійне проникнення" у художній образ.

1. **Ефект саява** пов'язаний із співвідношенням цілого та його елементів і полягає у тому, що первинне неприйняття одного з елементів, рис, якостей музичного твору може впливати на емпатійне переживання всього художнього образу в цілому.

2. **Ефект первинності.** Перша інформація про художній образ може стати суттєвою та визначальною у наступних сприйманнях і впливати на емпатійне "вчування" в емоційну фабулу музичного образу.

3. **Ефект консерватизму.** Перше емпатійне переживання художнього образу не змінюється незалежно від накопичення з часом нової інформації, що мала поглибити емоційно-чуттєве вживання в музичний образ.

4. **Ефект заперечення.** Отримання негативної інформації про художній образ музичного твору може послабити або знищити можливість його емпатійного переживання.

Отже, вміння проникати в емоційний "підтекст" музичного твору залежить від емпатійної культури слухача, здібності делікатно вживатися в емоційну формулу твору.

У зв'язку з цим емпатія відіграє значну роль у педагогічній діяльності вчителя музики, тому що кінцевою метою його роботи має бути здатність учня самостійно проникати у специфічний зміст музичної мови, моделювати художній образ, розуміти його та співпереживати.

Досягнення даної мети вимагає від учителя музики володіння емоційно-інтелектуальною культурою сприймання, сформованості навичок емпатійно-педагогічного спілкування як з учнем, так і з художнім твором. З одного боку, вчитель музики повинен допомогти учневі адекватно сприймати емоційний зміст музичного твору, а з іншого – навчити самостійно осмислювати його.

Таким чином, розвинена емпатія – це ключовий фактор успіху у діяльності вчителя музики з формування в учнів уміння сприймати, розуміти та переживати музику.

Формуванню емпатійних навичок в учнів сприяє надання їм суми знань про загальне ставлення художника до художньої реальності, створення на уроці атмосфери стимулювання в учнів власного художнього бачення, розуміння особливостей різнохарактерного емоційного забарвлення та різних стилів, розвиток уміння розпізнавати емоції у музиці й мові.

Суттєвим у роботі вчителя музики з формування в учнів уміння вчуватися у музичний образ є використання вправ на розвиток емпатійних здібностей. Наприклад, вправа "Я – інструмент" спрямована на вживання учня в образ музичного інструмента, "вчування" в особливості його звучання та використання. Завданням даної вправи може бути побудова монологу – висловлювання від особи – інструмента. Дана вправа сприяє осмислюванню учнями характерного звучання різноманітних інструментів для створення музичних образів.

Ще однією можна назвати вправу "Чарівні пори року", де учням треба вжитися в емоційно-чуттєвий образ певної пори року і змалювати її сутність іменниками. Дана вправа може мати продовження у творах музичного мистецтва з відповідною формулою настрою (П.І.Чайковський "Пори року").

Отже, емпатія, на думку Є.Басіна, належить до числа найважливіших здатностей, що допомагає відкрити внутрішню сутність особистості учня, його природну креативність. Цю здатність необхідно розвивати й тренувати протягом усього життя [1, с. 66]. Вчитель музики повинен постійно працювати над формуванням в учнів емпатійної культури, озброювати їх інструментальними можливостями емпатійної взаємодії з музичним мистецтвом через вживання в емоційно-чуттєвий зміст музичних творів, створювати оптимальні психолого-педагогічні умови для розвитку навичок емпатійного сприймання художніх образів.

Література

1. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия / Е. Я. Басин // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 64–66.

2. Василишина Т. В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект / Т. В. Василишина // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 16–21.

3. Васильченко Л. И. Формирование у будущего учителя эмпатийности как профессионально значимого качества / Л. И. Васильченко // Совершенствование профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса в педвузе : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 3–5 октября 1990. – Улан-Удэ, 1990.

Ч. 1. – 1990. – С. 104–106.

4. Виговська Л. П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми / Л. П. Виговська // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999.

Вип. 4(7). – 1999. – С. –6166.

5. Иванов В. П. Человеческая деятельность. Познание. Искусство / В. П. Иванов. – К., 1977.

6. Цветкова О. И. Эмпатия как профессиональная характеристика в деятельности психолога дошкольного учреждения : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук / И. И. цветкова.. – Тверь, 1997. – 24 с.

7. Кайріс О.Д. Емпатійна педагогіка: співчуття чи співдя / О. Д. Кайріс // Проблеми освіти : науково-метод. центр вищої освіти. – 2000. – Вип. 22. – С. 101–104.

8. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії студентів педагогічних вузів / О. Д. Кайріс // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименко]. – К., 2000.

Т. 2., ч. 6. – 2000. – С. 279–283.

9. Максимець С. М. Місце емпатії в професіограмі вчителя / С. М.Максимець // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999.

Вип. 4 (7). – 1999. – С. 67–72.

10. Національна доктрина розвитку освіти України ХХІ століття (проект) // Освіта України. – 2001. – № 4. – С. 65–67.

УДК 792.8(07)

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

Ростовська Ю.О.

У статті на основі теоретичного й емпіричного аналізу діяльності вчителя хореографії виокремлено педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів. Підкреслено, що урахування педагогічних переконань майбутнього вчителя має величезне значення для вирішення завдань його професійної підготовки.

Педагогічні переконання розглядаються як важлива якість особистості вчителя. На основі теоретичного та емпіричного аналізу виокремлено педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів, шляхи їх формування у майбутніх учителів хореографії.

Практика розбудови сучасної шкільної освіти в Україні гостро поставила проблему професійної підготовки вчителів, які б мали високий фаховий рівень, виявляли творчу активність, відповідальне ставлення до результатів своєї праці. Цим зумовлений значний інтерес багатьох учених до проблем педагогічної освіти, наповнення її сучасним змістом.

Процес професійного становлення майбутніх учителів, формування їх соціальної активності, удосконалення фахової підготовки отримав досить ґрунтовне висвітлення в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (Е.Абдулін, Л.Арчажникова, І.Бех, А.Линенко, Г.Падалка, В.Петрук, Л.Пуховська, М.Сметанський, О.Солодухова, С.Щербина, С.Яремчук та інші). Накопичено й узагальнено значний досвід навчально-виховної роботи зі студентами педагогічних вишів, створюється науково-методична база для методологічної переорієнтації педагогічної освіти в контексті здійснюваної реформи загальноосвітньої школи. Актуальність виконаних дослідно-експериментальних і емпіричних досліджень безперечна, оскільки вони закладають основу для подальших пошуків, здійснення системних перетворень у системі вищої педагогічної освіти.

Водночас ознайомлення зі станом професійної діяльності випускників педагогічних вишів дає підставу говорити про значні труднощі, з якими вони стикаються при вирішенні освітніх завдань, виділити проблеми професійної адаптації вчителя-початківця. На нашу думку, ці проблеми значною мірою визначаються пасивністю, інертністю педагогічних переконань молодого вчителя, переважанням у його діях шаблону, бездумного копіювання та некритичного використання досвіду педагогів-наставників. Постає необхідність такої фахової підготовки, яка б закріпила у майбутніх учителів активно-діяльнісне ставлення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення. Особливо це стосується студентів, професійна діяльність яких пов'язана з мистецтвом, зокрема, майбутніх учителів хореографії.

Хореографія як пластичне мистецтво є своєрідним відображенням сутнісних аспектів духовного життя людини. Краса, закладена в граціозному пластичному русі тіла, породжує радість споглядання прекрасного. У мистецтві хореографії важливу роль відіграють внутрішній стан людини, її думки, почуття та вміння передати їх за допомогою танцювальної техніки. Тому формування особистісного (творчого й осмисленого) ставлення до хореографії стає вихідним пунктом у визначенні змісту хореографічно-педагогічної освіти.

Особистість учителя можна розглядати як цілісну систему властивостей і характеристик, які уможливають професійну діяльність. Серед найбільш значущих якостей його особистості (соціальна активність, наявність сформованих переконань, ставлення до обраної професії, здатність до духовного спілкування, творчої діяльності і творчого пошуку, фахова культура) особливо виділяються педагогічні переконання вчителя. Це й зумовило завдання нашої статті – розкрити сутність педагогічних переконань як якісної характеристики особистості вчителя хореографії.

Філософська наука під переконанням розуміє інтелектуально-емоційне ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного) через єдність доведення і віри. Якщо знання є духовним відношенням людини до предмета знання, а істина – відношенням знання до предмета знання, то переконання становить відношення людини до знання як до істини. Доведення, яке в складі

переконання 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 на одне. Знання в єдності з переконанням в його істинності становить думку, а в єдності з переконанням і прагненням до діяльності на його основі – ідею [3, с. 485].

Психологи розглядають переконання як усвідомлену потребу особистості, яка спонукає діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтації. Зміст потреб, що виступають у формі переконань, відбиває певне розуміння природи і суспільства. Утворюючи упорядковану систему поглядів, сукупність переконань виступає як світогляд людини [2, с. 413].

Педагогічні переконання ґрунтуються на міцних знаннях у певній сфері, які тісно переплітаються з волею і становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки майбутнього вчителя. Вони формуються на основі суспільного досвіду та усвідомлення професійної значущості мети діяльності. Проблема полягає в тому, щоб за роки навчання в педагогічному виші розвинути у майбутніх учителів хореографії усвідомлення провідної мети педагогічної діяльності, бажання працювати в обраній сфері, виробити особистий творчий стиль діяльності.

Теоретичний та емпіричний аналіз діяльності вчителя хореографії дозволив виділити педагогічні переконання методологічного та методичного рівнів.

Як відомо, методологія педагогіки є системою знань про вихідні положення, основи і структуру педагогічної теорії, принципи підходів і способи набуття знань, які правильно відображають мінливу педагогічну дійсність [1, с. 62]. Відтак методологія педагогіки мистецтва є системою знань про основи теорії мистецької освіти, принципи і способи дослідження мистецько-педагогічних явищ. На основі цих знань розробляються методологічні концепції вирішення проблем педагогіки мистецтва, методи дослідження процесу мистецької освіти, критерії оцінки традиційного і новаторського у педагогічній діяльності тощо.

Методологічні переконання вчителя хореографії ґрунтуються, насамперед, на знанні наукової методології мистецької освіти. До них передусім відносяться переконання у визначальній ролі

навчання у художньому розвитку особистості; у необхідності цілісного розвитку як загальних, так і художньо-творчих здібностей; у визначальному значенні творчої діяльності; у невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, принциповій множинності його мистецтвознавчої та виконавської інтерпретацій; у необхідності виявлення кожною людиною особистісного смислу художнього твору; у гуманістичній спрямованості творчих форм художнього спілкування з мистецтвом; у тому, що мистецтво є засобом цілісного виховання духовного світу особистості, а не лише художнього чи естетичного виховання, як це часто стверджується; що художнє сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності; що хореографічне мистецтво може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль лише тоді, коли людина навчиться сприймати, переживати і розуміти хореографічні композиції як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації; що змістовність сприйняття художньо-пластичних образів залежить від духовного багатства особистості, її художнього досвіду; що навчати хореографії – не стільки передавати знання і вміння, скільки виховувати, формувати особистість учня, його ставлення до світу, розвивати художні смаки тощо.

Методичні переконання виступають як частковий вияв методологічних переконань, їх зміст визначається специфікою методики як галузі педагогічної науки, що вивчає теоретичні аспекти навчання певного предмета, зокрема, хореографії, а саме: закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми і методи хореографічної освіти дітей. Однак методика хореографічного навчання і виховання виступає не тільки галуззю педагогічної науки, а й галуззю мистецтвознавства, психології хореографічних здібностей, художньої діяльності тощо.

Методичні переконання ґрунтуються на взаємозв'язку теоретичних знань із безпосередньою практичною роботою вчителя і формуються в умовах його професійної підготовки та шляхом самостійного набуття знань і умінь у педагогічній діяльності, вивчення методичної літератури.

До методичних переконань слід віднести, передусім, такі переконання:

- ³⁵₁₇ в необхідності поєднання різноманітних форм і методів хореографічної освіти;
- ³⁵₁₇ у тому, що центральною ланкою педагогічного процесу має бути не хореографія як шкільний предмет або засіб організації дозвілля дітей, не конкретна хореографічна композиція, а особистість учня з її інтересами і запитами;
- ³⁵₁₇ що будь-яка форма спілкування з хореографічним мистецтвом має вчити дітей сприймати і переживати його як виражений у пластиці танцю зміст;
- ³⁵₁₇ що розвиток хореографічних здібностей є неодмінною умовою хореографічної освіти дітей;
- ³⁵₁₇ що музично-ритмічне чуття є основою хореографічно-творчої діяльності;
- ³⁵₁₇ що музично-пластичне чуття може розвиватися тільки у процесі хореографічної діяльності;
- ³⁵₁₇ що музично-пластичні уявлення виникають і розвиваються не самі по собі, а лише в процесі діяльності, яка вимагає наявності цих уявлень;
- ³⁵₁₇ що рівень художньо-творчого розвитку школярів залежить від керівництва вчителем їхньою художньо-пізнавальною діяльністю;
- ³⁵₁₇ що без урахування внутрішньої готовності учнів до хореографічної діяльності педагогічні впливи вчителя будуть неефективні;
- ³⁵₁₇ що завдання вчителя у процесі хореографічної освіти зводяться не до того, щоб лише навчати, а щоб створювати умови для виявлення учнями своїх творчих здібностей, самостійного відкриття естетичних цінностей хореографічного мистецтва, а не лише адаптації до усталених цінностей;
- ³⁵₁₇ що розвиток хореографічних здібностей дітей забезпечується їх активним включенням до хореографічної діяльності, яка відповідає поставленій меті;

- ³⁵₁₇ що чим активніша й різнобічніша хореографічна діяльність учнів, тим глибше їхнє пізнання хореографічного мистецтва;
- ³⁵₁₇ що хореографічні композиції, які пропонуються учням для вивчення, повинні відповідати або перевищувати їхні можливості в засвоєнні хореографічної лексики;
- ³⁵₁₇ що емоційний вплив учителя залежить від уміння зацікавити дітей хореографічним мистецтвом, обрати доцільну форму спілкування;
- ³⁵₁₇ що відповідність педагогічних впливів учителя особистісним виявам дітей приводить у дію рушійні сили процесу хореографічної творчості;
- ³⁵₁₇ що молодший шкільний вік багатий на приховані можливості художньо-творчого розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати тощо.

Важливою характеристикою означених переконань є їх спрямованість на активний, творчий, інноваційний підхід до виконання вчителем хореографії професійних функцій.

Проведене дослідження дає підстави для висновку, що урахування особистісних якостей майбутнього вчителя, зокрема, його педагогічних переконань, має величезне значення для вирішення завдань удосконалення підготовки вчителя хореографії. Відтак уся фахова підготовка майбутніх учителів хореографії повинна орієнтуватися на формування педагогічних переконань, у правильність яких вони повинні вірити. Формування ставлення студентів до хореографічно-педагогічних знань як до істини має досягатися шляхом створення ситуацій самостійного доведення істинності методичних знань за допомогою загальнонаукових і фахових знань, переживання почуття віри в істинність цих знань. Цьому сприятиме створення творчої атмосфери в навчальному процесі, що має базуватися на принципах педагогічної взаємодії, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, корекції змісту і технології педагогічної підготовки з урахуванням професійних установок, ціннісних орієнтацій та мотивів, індивідуально-особистісних особливостей та можливостей майбутніх педагогів-хореографів; максимальне наближення змісту навчальних

занять з фахових дисциплін, особливо з методики викладання хореографії, до шкільної практики.

Критеріями сформованості педагогічних переконань виступають зміст потреб і мотивів хореографічно-педагогічної діяльності, ґрунтовність знань, професійна поведінка, світоглядні установки, воля до подолання педагогічних труднощів.

Література

1. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
2. Психология : словарь / [под общей ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 800 с.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Щербініна О.М.

У статті обґрунтовано значущість дидактичних принципів для організації інструментального навчання, висвітлено специфіку розвитку музичного мислення та шляхи його розвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Сучасний етап розвитку музичної освіти характеризується інтенсивними пошуками можливостей гармонізації загальнохудожнього та спеціального професійного розвитку особистості. Підґрунтям у розробці означеного напрямку виступає система дидактичних принципів. Виходячи з розуміння суті виховання й навчання, педагогічна наука розробила загальні дидактичні принципи, спрямовані на забезпечення всебічного розвитку учня. Дидактичні принципи поширюються на вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації та методи навчання.

Одним із найважливіших завдань сучасної музичної освіти, зокрема інструментально-виконавської підготовки, вважається формування та розвиток музичного мислення учня. Вирішення цього завдання потребує комплексного підходу в організації навчально-виховного процесу, забезпечення взаємодії загальних та спеціальних дидактичних засобів.

Ґрунтуючись на ідеях фундаторів педагогічної науки (І.Дістервег, Я.Коменський, К.Ушинський), напрацюваннях відомих музикознавців (Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, В.Медушевський, Б.Яворський), вітчизняна музично-педагогічна наука наголошує на пріоритетності інтегративних підходів у музичній педагогіці (Н.Кашкадамова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька). Інтегративні процеси у галузі інструментально-виконавської підготовки найповнішого втілення знайшли у розробці положень розвивального навчання (Г.Ципін). Незважаючи на значний науково-практичний досвід, ґрунтовні

напрацювання відомих музикантів-педагогів (А.Алексєєв, Т.Воробкевич, М.Давидов, Г.Нейгауз), проблеми інструментально-виконавської підготовки незмінно перебувають у центрі уваги дослідників, педагогів, виконавців, потребуючи подальшого вивчення.

Мета статті полягає у висвітленні шляхів інтеграції загальних та спеціальних дидактичних засобів у процесі інструментального навчання, визначенні пріоритетних способів розвитку музичного мислення особистості в інструментальному класі.

Зорієнтованість сучасної освіти на забезпечення учнів науково достовірними знаннями, формування досвіду здобуття знань та їх самостійного осмислення зумовлює актуальність *принципу науковості*, що дозволяє відповідним чином структурувати систему мистецьких знань, ураховуючи специфіку навчального предмета, викладати предмети інструментально-виконавського циклу на підставі перевірених наукових даних, розкривати причинно-наслідкові зв'язки художніх явищ, процесів, подій, висвітлювати новітні досягнення у галузі музичного мистецтва, встановлювати зв'язки з іншими явищами культури та науки.

Усвідомлення логічних зв'язків між структурними частинами навчального предмета потребує дотримання принципів *систематичності та послідовності*. З урахуванням вимог послідовності навчання складаються навчальні програми, які передбачають розміщення матеріалу за принципом лінійності (вивчення нового матеріалу з повторенням попереднього) та концентричності (без повторення, на більш високому рівні музичного мислення). У системі інструментального навчання упровадження зазначених принципів пов'язано з компонуванням навчально-виконавського репертуару.

Важливим аспектом навчання в інструментальному класі є його результативність на кожному з етапів навчання. Значною мірою цей процес зумовлюється змістом та способами викладення навчального матеріалу. Упровадження принципу *доступності* у сполученні з *принципом міцності знань, умінь і навичок* має забезпечити продуктивність навчального процесу. Методика і практика інструментального навчання виробила багато способів реалізації означених принципів у процесі повторення, закріплення і застосування знань, умінь і навичок: повторне виконання творів навчально-виконавського репертуару, використання різноманітних

тренувальних вправ та методів самостійної роботи, творчого застосування знань, регулярне звернення до раніше засвоєних навичок з метою апробації їх у новому контексті.

Активізація процесу засвоєння знань потребує застосування *принципу наочності*, що стимулює розумовий розвиток особистості, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і практикою, полегшує процес засвоєння знань, стимулює інтерес до них (розвиває мотиваційну сферу учнів), поглиблює осягнення об'єкта у розмаїтті його виявів і зв'язків. Упровадження даного принципу сприяє також реалізації принципу художньої інтеграції.

Необхідність реорганізації навчального процесу відповідно до сучасних тенденцій розвитку суспільства актуалізує принципи *демократизації, зв'язку навчання з життям, а також принцип свідомого й активного навчання*. Позитивний результат будь-якої діяльності визначається активністю людини. Свідоме засвоєння знань, умінь і навичок неможливе без використання різноманітних розумових операцій, апробації засвоєних знань у практичній діяльності, усвідомлення взаємозв'язків у вивченому матеріалі, правильного формулювання думки при вербальному втіленні художньої ідеї. В інструментально-виконавській діяльності ефективність даних принципів найповніше виявляється у процесі роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією.

Специфіка інструментального навчання пов'язана з індивідуальними особливостями кожного окремого учня та індивідуальною формою проведення занять. Відповідно до цього *принцип індивідуального підходу до учнів* є одним з пріоритетних в організації навчання гри на музичному інструменті. Застосування даного принципу дозволяє врахувати музичні здібності, рівень розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності учня, особливостей творчих інтересів, вольового розвитку, ставлення до навчання.

Потреба в оптимізації сучасного навчального процесу активізує пошуки нетрадиційних підходів щодо організації навчання. *Принцип диференціації навчального процесу* відкриває можливості для урізноманітнення форм та методів інструментального навчання, серед яких останнім часом набувають поширення концертні звіти, конкурсні змагання, науково-дослідні завдання.

Конкретизуючи різні аспекти навчального процесу, дидактичні принципи виявляють свою взаємопов'язаність. Основою взаємодії означених принципів виступає *єдність виховання, освіти і розвитку*. Реалізуючись через усвідомлення художньо-естетичного, морального та духовного потенціалу музичних творів, єдність виховання, освіти і розвитку забезпечує гармонічне формування інтелектуального, духовного та емоційного світу особистості.

Упровадження дидактичних принципів у педагогічну практику значно посилює продуктивність навчального процесу, проте тільки творче застосування, наповнення їх конкретним змістом, відповідно до визначеної мети, забезпечить дієвість та ефективність виділених нами принципів.

Аналіз механізмів взаємодії дидактичних принципів показує взаємозумовленість процесів навчання та розвитку. Підкреслюючи сутнісні відмінності даних процесів, учені акцентують увагу на значущості навчання для розвитку особистості. Поряд з цим рівень розвитку свідомості (інтелектуальний, художній, емоційний) безпосередньо впливає на процес та результати навчання. Невід'ємною складовою процесу навчання гри на музичному інструменті є *формування та розвиток музичного мислення* учня.

Як один із провідних пізнавальних процесів, мислення вважають найвищим ступенем пізнання. Здійснюючи одну з найважливіших функцій у пізнавальному процесі, мислення нерозривно пов'язане з іншими складовими процесу відбиття об'єктивної дійсності, серед яких психологи виділяють: сенсорний, перцептивний (первинні образи), рівень уявлень і уяви (вторинні образи) та мовномисленнєвий рівень. Початковими ланками пізнавального процесу виступають відчуття та сприймання, що, будучи первинними образами, утворюються за безпосередньої дії подразників. У педагогічному процесі відчуття та сприймання забезпечують виділення найважливіших аспектів для розв'язання конкретних проблем, обробку інформації від органів чуття, спрямованої на побудову відповідного образу. Різні за ступенем повноти, глибини та адекватності, первинні образи набувають подальшого узагальнення та опосередкування в мисленні, що відбиває предмети та явища об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях.

Сутність музичного мислення полягає в інтонаційній природі музичного мистецтва. Сформульоване Б.Асаф'євим поняття інтонації в музичному мистецтві розглядається як "звукове втілення музичної думки, що є виявом соціально та історично детермінованої людської свідомості" [1, с. 214]. Отже, формою звукового мислення, становлення художньої думки виступає музична інтонація, а процес інтонування є безпосереднім показником творчої роботи музичного мислення.

Відчуття музичної інтонації виступає своєрідним сигналом до музично-мисленнєвих операцій. Усвідомлення, засвоєння, систематизація інтонацій зумовлює можливість подальшого осмислення логіки організації певних звукових структур. Діалектична єдність емоційного (виразно-смысловий зміст інтонації) та раціонального (логічна організація звукових структур) відбивається у музичному образі. Взаємодія, синтез процесів осмислення інтонаційного змісту та усвідомлення конструктивно-логічних музичних структур забезпечує художню повноцінність музичного мислення. Таким чином, підґрунтям музичного мислення виступає процес оперування музичними образами.

У науковій літературі музичне мислення розглядається як "мислення музично-образними уявленнями, які засвоєні пам'яттю шляхом музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань" [2, с. 29]. Будучи вихідним етапом становлення мислення, процеси сприймання в музичному мистецтві пов'язані з утворенням "інтонаційного запасу" (М.Михайлов) або "інтонаційного фонду" (Б.Асаф'єв). Зміст "інтонаційного запасу" або "інтонаційного фонду" складає матеріал, напрацьований музично-суспільною практикою. До нього входять музично-інтонаційні комплекси, притаманні певній епосі, нації, художньому напрямку, композиторові тощо. Засвоєний та збережений пам'яттю у вигляді музично-інтонаційних уявлень, інтонаційний запас трансформується у свідомості крізь призму індивідуальних властивостей творчої та людської особистості художника, відповідно до його ідейно-естетичних установок. У контексті музично-виконавської діяльності музичне мислення виступає як процес переживання виразної сутності музичного художнього образу, розуміння принципів матеріального конструювання звукової тканини, уміння втілити цю

едність у вольовому акті творчості – створення або інтерпретації музики [3, с. 210].

Специфіка музичного мислення зумовлює шляхи його розвитку, що передбачають необхідність формування здатності проникати до глибинних пластів музичного мистецтва, усвідомлювати сутність музичних явищ на загальнохудожньому рівні (естетичному, жанровому, стильовому). У музичній діяльності інтелектуальні процеси характеризуються поступовим переходом від репродуктивного до продуктивного рівня. Найповніше продуктивне (творче) мислення виявляється у композиторській та інтерпретаторській діяльності. Очевидно, що виконання твору потребує залучення всього арсеналу музичного мислення: осягнення інтонаційно-виразного смислу музики, розуміння принципів організації музичних конструкцій, оперування узагальненими художніми категоріями, творчого інтерпретування музичного змісту.

Вивчення сутності та закономірностей розвитку музичного мислення дає змогу виділити продуктивні способи його формування та розвитку у процесі інструментального навчання. Визначимо найважливіші.

Метод інтонаційно-стильового осягнення. Відбиваючи сутнісну ознаку музичного мистецтва, даний метод спрямований на те, щоб навчити учнів спостерігати стиль як "мовлення", "звичаї" (В.Медушевський), відбиття музичного мислення. Аналогічно тому, як ми впізнаємо людину за типовою для неї мовленнєвою інтонацією, сприймаємо смисл слів не тільки за значенням, а й за інтонуванням, у процесі роботи над музичними творами формується вміння розрізняти характерні інтонації того чи іншого стилю, відбувається становлення інтонаційно-стильового слухового досвіду. Компонування навчально-виконавського репертуару на засадах полістилістики та порівняння забезпечить можливість численних звернень до творів певного стилю, внаслідок чого в свідомості відбувається становлення інтонацій, що лежать "на слуху", "інтонаційних сталостей" (Асаф'єв). Подібні інтонації визначають образно-сміслову характеристику стилю.

Метод художньої інтеграції. Доведено, що художнє сприймання та мислення людини ґрунтується на естетичних явищах та поняттях, спільних для різних видів мистецтва – художня ідея, художній задум, художній образ тощо. Повноцінному осягненню

смыслу музики сприятиме оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, що дозволяють усвідомлювати твори музичного мистецтва як культурний феномен. Взаємодія мистецтва, звернених до різних органів чуття, сприяє виникненню особливого роду уявлень. Важливим моментом їх появи вважається синестезія – взаємодія зору, слуху та інших відчуттів у процесі сприймання. Звернення до відомих художніх образів показує різноманітність міжсенсорних асоціацій, які виникають унаслідок взаємовпливу певних видів художньої діяльності. Це кольорове бачення музики, зв'язок із літературними джерелами, зорово-просторові асоціації.

Метод аналізу музичного твору. Необхідність аналітичного осмислення музичних явищ потребує залучення аналітичних методів навчання. У практиці інструментального навчання використовуються певні різновиди аналізу музичного твору:

- *цілісний аналіз* – розкриває зміст твору в єдності з його формою. Під формою слід розуміти не тільки схему, а й організацію всіх музичних засобів: мелодичних, ритмічних, гармонічних, жанрових та інших з метою втілення змісту твору. Цілісний аналіз передбачає вивчення твору у зв'язках з іншими явищами, розкриття змісту через смислову, ідейно-образну сферу, естетичні принципи тощо;

- *стильовий аналіз* – ґрунтується на дослідженні певної кількості конкретних музичних творів. Процес стильового аналізу розгортається від спостереження стильових ознак конкретних творів до становлення уявлень про певні стильові системи, що їх об'єднують. Головною його метою виступає виявлення ознак спільності, що об'єднують різні твори, з'ясування зв'язків між елементами художньої системи та явищами музичного мистецтва. Отже, сутність стильового аналізу полягає у дослідженні загальних закономірностей та норм, що становлять основу колективного та індивідуального мислення;

порівняльний аналіз – виступає способом класифікації музичних явищ. Сутність порівняння полягає у співвіднесенні певних ознак конкретного музичного твору з уявленнями, накопиченими свідомістю музиканта, їх асоціативному зіставленні за принципом аналогії. Виявлення у процесі аналізу твору спільних рис з іншими творами даного автора, дослідження генези твору, розгляд його у культурно-історичному контексті, зіставлення технологічних

параметрів творів дає можливість встановити зв'язки досліджуваного музичного твору з відповідними культурно-історичними традиціями, інтегрувати власні художні знання та виконавський досвід, збагатити уявлення про зміст твору, способи роботи над виконавською інтерпретацією.

Узагальнення результатів аналізу дидактичних засад організації процесу інструментального навчання показує необхідність комплексного упровадження системи дидактичних засобів, що включає як загальні дидактичні принципи, спрямовані на забезпечення всебічного розвитку особистості та продуктивності навчального процесу, так і спеціальні методи музичного навчання, зорієнтовані на осягнення специфіки музичного мистецтва, формування і розвиток музичного мислення та виконавських умінь особистості. Взаємодія означених дидактичних засобів має скласти підґрунтя в організації навчання гри на музичному інструменті. Універсальність і дієвість виділених нами дидактичних засобів зумовлює можливість їх упровадження у навчальний процес різних закладів музичної освіти.

Література

1. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
2. Михайлов М. Стиль в музыке. Исследование / М. Михайлов. – Л. : Музыка, 1981. – 264 с.
3. Петрушин В. Музыкальная психология : [учеб. пособие] / В. Петрушин. – М. : Академический Проект, 2006. – 400 с.

УДК 378.147:78

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Вергунова В.С.

У статті обґрунтовано критерії та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, визначено

змістовну характеристику можливих рівнів його сформованості, охарактеризовано методику діагностики означеної якості у студентів педагогічних факультетів.

Ефективність музичної освіти школярів значною мірою зумовлюється готовністю молодого вчителя до музично-освітньої діяльності в школі. Серед багатьох аспектів підготовки майбутніх фахівців істотне значення має правильна оцінка досвіду ціннісного ставлення студентів до музичного мистецтва, який, будучи результатом освоєння музики й, водночас, основою для подальшої взаємодії з нею, визначає певну програму поведінки особистості при спілкуванні з музичними творами.

У науковій літературі накопичено достатньо матеріалу, в якому безпосередньо чи опосередковано висвітлено різноманітні грані проблеми формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва студентів. Зокрема, розглядаються питання залучення особистості до музично-естетичних цінностей (В.Дряпіка, І.Куликова, І.Орлова, Г.Панкевич, А.Сохор, Ю.Юцевич та інші), формування досвіду музичного сприймання (Б.Асаф'єв, О.Рудницька, О.Ростовський та інші), фахової підготовки вчителя музики (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Д.Кабалевський, М.Михаськова, Г.Падалка, А.Пілічкаускас, В.Яконнок та інші), музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (С.Барановська, В.Мішедченко, О.Хижна, С.Чабан та інші).

Враховуючи багатогранність підходів до означеної проблеми, під **досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва** ми розуміємо складне особистісне утворення, що включає в себе знання про музичне мистецтво, його ціннісну значущість, позитивне, вибіркове ставлення до музичних творів, здатність до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у професійній діяльності. Це складне, динамічне утворення, що виникає в єдності різноманітних властивостей і характеризує підготовленість особистості до сприймання, осмислення й переживання музично-естетичних цінностей.

На основі здійсненого теоретичного аналізу та встановлення істотних ознак досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва нами виділено такі *критерії* його сформованості: *когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий*. Означені критерії ми

пов'язали із системою показників, через які найчіткіше виявляються властивості досліджуваного явища.

Насамперед розглянемо когнітивний критерій, спрямований на з'ясування сформованості ступеня теоретичної обізнаності майбутніх учителів. Цей критерій визначає знання як результат відображення об'єктивних властивостей та зв'язків явищ.

Як підкреслюють учені, знання виступають, по-перше, основою уявлень про дійсність (*знання-результат*); по-друге – виконують роль орієнтиру при визначенні людиною напрямку своєї діяльності – практичної чи духовної (*знання-орієнтири*); по-третє – слугують базою формування ставлення до об'єктів дійсності (*знання – основа ставлення*) [4, с. 10–11].

Е.Абдулін відзначав, що музичні знання характеризують знання двох рівнів: знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, та знання, які допомагають сприйняттю конкретних музичних творів. Перший рівень характеризує природу музичного мистецтва як соціального явища, його функцію і роль у суспільстві, критерії і норми музичної культури. Другий – це знання про особливості музичної мови, закономірності побудови і розвитку музики, засоби музичної виразності [2, с. 24].

Враховуючи специфіку досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, змістове наповнення знань зумовлюється аксіологічною спрямованістю, що виявляється насамперед у знаннях: про музику як вид мистецтва; його функції; засоби музичної виразності; художні цінності, втілені у музичних творах, ціннісне ставлення до музичних явищ, норми і критерії оцінки музичних творів тощо.

Важливим показником ступеня теоретичної обізнаності виступає ґрунтовність та системність знань, що характеризується їх глибиною, усвідомленістю, розумінням суттєвих зв'язків між ними, похідності одних знань від інших, базової ролі одних для інших [4, с. 26]. На основі ґрунтовності і системності знань виявляється розуміння практичної значущості знань, яке сприяє ефективному їх використанню. Йдеться, насамперед, про значущість процесу осягнення музичних творів для формування особистості майбутнього вчителя, що робить знання і пізнання музичного мистецтва самостійною цінністю.

При діагностиці ступеня теоретичної обізнаності студентів необхідно враховувати те, що у змісті досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва знання виступають двояко: як *об'єктивні* (зовнішні або нормативні) та як *суб'єктивні* (внутрішні, особистісні) знання. Перші відображають засвоєні загальні знання про об'єкт чи явище, інші – власні уявлення особистості про нього, міру внутрішнього сприйняття (несприйняття) об'єктивних знань. Тому наступним показником сформованості ступеня теоретичної обізнаності досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є спрямованість ціннісних орієнтацій, які слугують орієнтирами при ставленні до музичних творів, визначають коло інтересів майбутніх учителів, їхніх аксіологічних установок. У свою чергу ціннісні орієнтації виявляються в оцінних судженнях.

Відтак ступінь теоретичної обізнаності виявляється за такими показниками: *грунтовність та системність знань, розуміння практичної значущості знань, спрямованість ціннісних орієнтацій, аргументованість оцінних суджень.*

Емоційно-мотиваційний критерій спрямований на визначення стану сформованості емоційного ставлення студентів до музичних явищ. "Емоції, так як і мислення, виконують функцію обробки первинної інформації про світ, в результаті якої ми виявляємось здатними сформулювати свою думку про нього: мисленню належить вирішальна роль у розкритті сутності предметів і явищ, а емоціям – у визначенні їх цінності", – наголошував Б.Додонов [3, с. 9].

Е.Абдулін виокремлює три типи реакцій, які виражають у цілому позитивне ставлення слухача до музичного твору. Це, по-перше, "емоції враження", що ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики. Вони є показником недиференційованого ставлення до музичного твору і виявляються у критеріях: "подобасться – не подобається", без будь-якої мотивації оцінки; по-друге, це емоції "переживання", що характеризуються усвідомленням суб'єктом особистісного смислу музичного твору, однак без його співвіднесеності з об'єктивним значенням музики; по-третє, це "емоції співпереживання", котрі характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця. Вони є результатом осмислення об'єктивної значущості музичного твору [1, с. 150].

Емоції та переживання пов'язані з потребами людини, які вказують на те, чому вона діє так чи інакше і, водночас, фіксують те, заради чого відбувається дія. Йдеться про переживання смислу ціннісного ставлення до музичних творів, що є провідним мотивом у структурі мотивації осягнення музичного мистецтва. Усвідомлення смислу ціннісного ставлення до музики відбувається через оволодіння музичними цінностями, розуміння об'єктивної та суб'єктивної значущості цього процесу.

Відтак стан сформованості емоційного ставлення до музичних явищ з'ясовується за такими показниками: *захопленість процесом пізнання музичного мистецтва; адекватність музичного сприймання; здатність до самоаналізу музичних вражень; усвідомлення смислу ціннісного ставлення до музичних творів.*

Наступний критерій – діяльнісно-творчий, спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичної реалізації досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-освітній діяльності.

Важливим показником означеного критерію є володіння уміннями музичного сприймання. Як підкреслює О.Ростовський, до них насамперед належать: уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [5, с. 21]. Ці уміння тісно пов'язані зі здатністю особистості здійснювати аналіз-інтерпретацію музичних творів. Йдеться не тільки про розчленування музичного твору на окремі елементи, а й творче їх осмислення, яке забезпечує розуміння музичного твору.

На базі умінь формуються наступні особистісні властивості – самостійність та творча ініціативність, що виявляються у здатності самостійно інтерпретувати й розмірковувати про твір; подоланні стереотипності та консервативності в оцінці музичних творів; художньо-пізнавальній активності, прагненні освоїти музичне мистецтво; незалежності власних суджень, готовністю до дій; здатності орієнтуватись у навчальній ситуації; активній формі спілкування з музикою.

Відтак показниками діяльнісно-творчого критерію, спрямованого на визначення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-освітній діяльності, є: *володіння уміннями музичного сприймання; здатність до аналізу-інтерпретацій музичних творів; самостійність та творча ініціативність; художньо-пізнавальна активність.*

На нашу думку, визначені на основі теоретичного аналізу критерії та їх показники дають можливість діагностувати рівні сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Виходячи з якісного наповнення означених критеріїв та принципу полярності, ми теоретично виділили три основні рівні сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва: низький, середній та високий. З позицій означених критеріїв ми спрогнозували їх загальну характеристику.

Низький рівень характеризується: а) поверховістю знань, їх фрагментарністю та формальністю; нерозумінням їх практичної значущості; однобічною спрямованістю ціннісних орієнтацій, орієнтацією на задоволення споживацьких інтересів; консервативністю та стереотипністю оцінних суджень; б) індиферентним ставленням до процесу осягнення музичного мистецтва; неадекватним музичним сприйманням; відсутністю бажання осмислювати власні музичні враження; неусвідомленістю смислу ціннісного ставлення до музичного мистецтва, об'єктивної та суб'єктивної значущості цього процесу; в) недостатньо розвиненими уміннями сприймати музичний твір, неспроможністю визначати його жанрово-стильові особливості, характеризувати художній образ, втілений у музичному творі та засоби музичної виразності, необхідні для передачі авторському задуму; несформованою здатністю до аналізу-інтерпретації музичних творів; нерозвинутою самостійністю та творчою ініціативністю; відсутністю художньо-пізнавальної активності, прагненні до пізнання музичних творів.

Середній рівень визначається: а) достатньо наявністю знань; розумінням їх практичної значущості; спрямованістю ціннісних орієнтацій на задоволення естетичних потреб; недостатньою аргументацією оцінних суджень; б) позитивним ставленням до процесу осягнення музичного мистецтва без мотивації оцінки; адекватністю музичного сприймання; некритичним аналізом власних

музичних вражень; частковим усвідомлення смислу ціннісного ставлення до музичних творів; в) частковою сформованістю умінь музичного сприймання; ситуативною здатністю до аналізу-інтерпретації; недостатньою самостійністю та творчою ініціативністю; ситуативним виявленням художньо-пізнавальної активності.

Високий рівень характеризується: а) ґрунтовними та систематичними знаннями; готовністю до їх практичної реалізації; орієнтацією на художні цінності; розгорнутістю та аргументованістю оцінних суджень; б) захопленістю процесом осягнення музичного мистецтва, емоційною відкритістю новим музичним враженням; адекватним сприйманням музичних творів; здійсненням самоаналізу музичних вражень; усвідомленням смислу ціннісного ставлення до музичного мистецтва; в) умінням осягнення музичного образу; здатністю до аналізу-інтерпретації музичних творів; виявленням самостійності та творчої ініціативності; художньо-пізнавальною активністю.

Діагностика досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва ускладнюється тим, що ця якість є динамічною і значною мірою зумовлюється індивідуальними особливостями студентів. Її завдання полягає в тому, щоб виявити, якими шляхами відбувається становлення індивідуального досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва студентів.

Зазначимо, що у науковій літературі для дослідження сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва поки що немає універсальної методики. Здебільшого, методи, які б дозволяли стежити за процесом його формування, спрямовані на розкриття якогось одного компонента. Тому методика діагностики означеної якості у студентів передбачає комплексне використання різних методів. Зокрема, таких, як: усне опитування, анкетування, бесіда; спостереження за поведінкою студентів у самостійній діяльності; створення педагогічних ситуацій; методи експертних оцінок, експеримент тощо.

Важливим шляхом дослідження рівнів сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є письмове опитування. Наприклад, при визначенні ступеня теоретичної обізнаності студентам пропонується запитання, відповіді на які

потребують музично-теоретичних та методичних знань^ґ. Так, виявленню ступеня теоретичної обізнаності сприятимуть такі завдання:

- "Як Ви розумієте таку думку: "Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу" (В.Сухомлинський). Аргументуйте свою відповідь";

- "Чи згодні Ви з такою думкою: "Ставлення до мистецтва – показник духовності особистості". Аргументуйте свою відповідь";

- "Як Ви розумієте роль музичного мистецтва у розвитку духовної культури особистості? Поясніть свою позицію";

- "Який вплив виявляє музика на людину? Яка специфіка цього впливу? У чому полягає його особлива дієвість? Обґрунтуйте свою відповідь";

- "Прокоментуйте думку Д.Кабалевського: "Зрозуміти музичний твір – означає зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як композитор переплавив цей задум у своїй творчій свідомості";

- "Розкрийте зміст понять "музичний образ", "музичний зміст", "структура музичного твору".

Метод письмового опитування варто доповнити методом анкетування, за допомогою якого з'ясується спрямованість ціннісних орієнтацій. Наприклад, студентам пропонується вибрати сферу музичного мистецтва, якій вони надають перевагу, назвати улюблені музичні твори та пояснити, що саме приваблює у них.

Ефективним є використання прийому "незакінчених речень". Студентам пропонується письмово закінчити такі речення:

"Для мене цінність музичного мистецтва в тому, що..."

"Я люблю (рок, поп, класику, інше) _____, оскільки..."

"З музичних дисциплін мене цікавлять..."

"Слухаючи музичний твір, я..."

"Якщо мені складно зрозуміти музичний твір, я..."

"Пізнання музичного мистецтва є для мене важливим тому, що..."

Під час діагностики здатності до сприймання музичних творів доцільно використати метод звукової анкети. Учасники мають прослухати музичні твори та дати відповіді на поставлені запитання,

^ґ У якості завдань використовуються контрольні запитання з навчального посібника О.Ростовського [6].

за допомогою яких можна виявити уміння визначати стилеві та жанрові особливості музичного твору, розуміння художнього образу, здатність до самоаналізу музичних вражень тощо.

Отже, виявлення стану сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва вимагає комплексного використання методів. Дослідження означеної якості зумовлюється індивідуальним та музично-естетичним розвитком конкретного студента, а також способами і результатами його залучення до музично-естетичних цінностей. Тому окремі показники формування і розвитку досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва можна встановити з певною часткою імовірності.

Література

1. Абдулин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования : учеб. пособие / Э. Б. Абдулин. – М. : Прометей, 1990. – 186 с.
2. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : [пособие для учителя] / Э. Б. Абдулин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
4. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского]. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
5. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : [навчальний посібник] / О. Я. Ростовський. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 191 с.

УДК 371.134:78

ЦІННІСНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ

Кабріль К.В.

У статті розкриваються особливості формування ціннісної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання у вищій школі, що забезпечує готовність до виконання основних

професійних функцій. Розглянуто визначення понять "компетентність", "компетенція вчителя" в сучасній педагогічній науці.

Ключові слова: *компетентність, компетенція, ціннісні компетентності майбутнього вчителя.*

Увага до проблеми розвитку ціннісної компетентності визначається соціально-економічними перетвореннями в країні, що зробили істотний вплив на українську освіту, створивши реальні передумови для її оновлення. Одним із чинників інновації освіти виступають запити розвитку економіки і ринкових відносин. Сучасний ринок праці пред'являє вимоги не до конкретних знань, а до ціннісних компетенцій працівників, затребує їх особові якості. Приєднання України до Болонського процесу також визначає необхідність переходу на спільну мову, термінологію, за допомогою якої можна було б описати освітній процес, зокрема, його цілі і результати. Стандарти професійного утворення нового покоління вже формулюються на мові компетенцій, проте впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає рішення багатьох дослідницьких задач.

На нашу думку, серед таких завдань першочергове значення має проблема визначення природи, суті ціннісної компетентності майбутнього вчителя, її родової і видової структури, змісту і взаємозв'язку категорій "компетентність" і "компетенція".

Інтерес до проблеми дослідження компетенцій виник у кінці 60-х років ХХ століття, коли соціально-економічна криза охопила всі сторони життя американського суспільства. В ті роки вважалося, що неспроможність діяльності фахівців у різних галузях економіки пояснюється некомпетентністю їх викладачів.

У американській педагогіці ХХ сторіччя компетенція сприймалася як панацея від усіх соціальних і дидактичних проблем. Основні зусилля дослідників були спрямовані на складання тестів на основі компетенцій, що виявлялися, для того, щоб визначити, чи досяг випускник університету цілей, визначених програмою. Але незабаром стало зрозуміло, що компетенції не є незмінною якістю в структурі особистості людини, а здатні розвиватися, удосконалюватися або повністю зникати за відсутності стимулу до їх прояву. Тому виникли нові питання: який термін життя компетенцій

і що потрібно робити для їх підтримки і розвитку, які критерії складання тестів, особливо в умовах інформаційного суспільства, в якому, як писав А.Тоффлер, зміст знань і їх якість постійно оновлюватимуться та удосконалюватимуться.

Відмінні для кінця XX – початку XXI століття зміни в характері освіти, її спрямованості, цілях, змісті – все більше орієнтують на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів. Концепції модернізації освіти декларують зміну освітньої парадигми, що відзначається багатьма дослідниками. Тривалий час існувала парадигма "ЗУН" (знання, уміння й навички) – парадигма результату освіти, яка включала теоретичне обґрунтування, визначення номенклатури, ієрархії знань, умінь і навичок, методик їх формування, контролю й оцінки. Ця парадигма сприймалася педагогічною наукою як основна. Але зміни, що відбуваються в країні та у світі, призвели до змін, які повинні відповідати глобальній проблемі входження людини в соціальний світ, його адаптації в цьому світі. Як загальне визначення результату освіти в цьому розрізі виступило поняття "компетентності".

Поняття "компетентність" (від лат. Compete – "відповідаю", "підходжу", competens – "належний", "здатний") стало достатньо часто з'являтися в педагогічній лексиці, хоча для української педагогіки воно є відносно новим, тому спостерігається його різне розуміння і тлумачення.

На думку О.Б.Ховова, компетентність включає, крім суто професійних знань і умінь, такі якості, як ініціатива, співпраця, здібність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

В.Ю.Кричевський виділяє такі ознаки поняття компетентності: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значення цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами розв'язання задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності.

Поняття "компетентність" І.А.Зимня трактує як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях [3, с. 35].

Особливість компетентнісного навчання полягає не в засвоєнні готового знання, а в тому, що "... простежуються умови походження

даного знання" [1, с. 38]. Студент сам формулює поняття, необхідні для розв'язання задачі. При такому підході навчальна діяльність сама стає предметом засвоєння. Інтеграція в змісті освіти понять, засобів діяльності, досвіду прояву особистої позиції здійснюється в процесі набуття студентами власного досвіду самостійної діяльності в процесі спільного з викладачем культуротворчості. Таким чином, компетентність постає як синтез когнітивного, наочно-практичного та особистого досвіду. При цьому, як відзначають В.А.Болотов та В.В.Серіков, компетентність, виступаючи результатом навчання, не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, узагальнення особового і діяльного досвіду.

У педагогічній теорії поки не існує єдиного визначення поняття **"компетенція"** і **"компетентність"**. Різні трактування компетентності обумовлені перш за все особливостями структури діяльності фахівців різних професійних галузей, а також різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Базовою характеристикою даного поняття залишається ступінь сформованості у фахівця єдиного комплексу знань, навичок, умінь, досвіду, що забезпечує виконання професійної діяльності [2, с. 50].

У Стратегії модернізації змісту освіти відмічено, що основними результатами діяльності освітньої установи повинна стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій учнів. Нові терміни позначають напрям розвитку української освіти і повинні привнести інноваційний характер у розвиток змісту освіти.

Сам факт дискусії про компетентність і компетенції, а не про знання, уміння і навички – свідчення того, що знання саме по собі перестало бути символічним капіталом, факт наявності знань не задає простір життєвого шляху, не задає перспектив. З цього випливає висновок: треба відмовитися від знання як соціокультурної форми і будувати культурно-освітній простір так, щоб людина, рухаючись у нім, переходячи з однієї форми організації спілкування в іншу, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи.

Таким чином, компетенція порівняно з поняттями "знання", "уміння", "навички" розглядається як складніша соціально-дидактична особиста структура, заснована на цінностях, спрямованості, знаннях, досвіді, набутих особою як у процесі навчання, так і поза ним. Вона виражається в мобілізації особою отриманих знань, досвіду, поведінкових відносин у конкретній ситуації для вирішення

різноманітних завдань, зокрема розв'язання складних реальних задач. До структури компетенції входить сформованість у особи внутрішньої мотивації, психологічної і практичної готовності до досягнення якісніших результатів у своїй професійній діяльності, соціальному житті.

Одним з основних завдань сучасної вищої школи є формування компетентності як загальної здатності до суспільної діяльності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Поняття компетентності в нормативних документах не зводиться лише до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

У концепції В.І.Лугового наголошується на тому, що компетентність інтерпретують як інтегрально-охоплююче і "динамічне поєднання" – знань, розуміння, умінь, здатностей, цінностей, інших особистісних якостей. Автор зауважує, що в цьому визначенні компетентностей традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання і вміння, натомість менш помітними – цінності, хоча ці та інші компетентності, за визначенням, є однаково важливими. Отож, в умовах певної теоретичної і практичної неувagi до цінностей потрібно доводити їх не меншу значущість, ніж знань та умінь.

Для визначення найбільш значущих цінностей можна підійти як теоретичним, так і емпіричним шляхами. Як і для компетентностей узагалі, ціннісні компетентності мають бути поділені на загальні (ключові) і спеціальні (предметні). Для з'ясування ціннісних компетентностей доцільно передовсім виявити їх у найбільш успішних та авторитетних людей. Адже навряд чи людина з хибними ціннісними орієнтаціями: зазвичай досягає життєвого успіху і є зразком для інших. При цьому може виявитися, що в різних культурах існують цінності діаметрально протилежні за змістом. Скажімо, такі розбіжності характерні в багатьох випадках для західної і східної культур, кожна з яких, за великим рахунком, не демонструє вирішальної переваги з огляду на конкурентний цивілізаційний розвиток людства. Приміром, ці дві культури порізному поцінують "індивідуалізм", "колективізм", "повагу до старших", "гостинність" і таке інше.

Щодо технологій прищеплення цінностей, то останні не можуть бути ефективно сформовані способом, подібним до трансляції знань.

Адже знання не тотожні цінностям, а знання про цінності ще не забезпечують особистісного сприйняття цінностей. Можливо, єдине спільне у цих двох випадках (формування знань і цінностей) це те, що викладачі повинні бути носіями відповідних, в одному випадку, знань (аби навчити таблиці множення, необхідно принаймні самому її знати), а в іншому випадку, цінностей (щоб прищепити іншому, потрібно їх сповідати самому) [4, с. 398].

Психолого-педагогічна наука виробила і збагачує методи діагностування показників ціннісного розвитку особистості в процесі навчання у вищій школі. Наприклад, у роботі [5] указується на наявність якісних (унікальний перелік) і кількісних (ступінь прояву – переважні, незначні, ігноровані) характеристик системи ціннісних орієнтацій особистості. Також цінності, приміром, поділяють на "термінальні" (цінності-цілі) й "інструментальні" (цінності-засоби). Порівнюючи рівень сформованості провідних термінальних та інструментальних цінностей, можна, як аргументовано в роботі [5], обчислити показник ціннісного розвитку особистості, її ціннісних компетентностей. Характеризують цінності і за критеріями "висоти", що пов'язано з можливістю, імовірністю досягнення, та "сили", що залежить від ступеня важливості цінності, та "тяжкості" у випадку її недосягнення. Поділяють цінності (як і емоції, почуття) на цінності "буттєві" ("розвитку") і цінності "дефіцитарні" ("нужди"). Крім того, аргументується наявність системи цінностей еталонної, типової особистості.

З метою достовірного виявлення особистісних систем цінностей необхідно убезпечити людину від переслідувань, санкцій, утисків (крім суспільно небезпечних екстремальних випадків, визначених законом), якщо її цінності будуть розбігатися з офіційно затребуваними і підтримуваними. До розмаїття унікальних особистісних ціннісних палітр слід ставитися так само, як і до різного рівня інтелектуально-знанневої сформованості індивідів.

Таким чином, набуті (приміром, у формальній, неформальній чи інформальній освіті) реалізаційні здатності, спроможності людини – її компетентності, містять в якості свого органічного невід'ємного компонента ціннісні компетентності, що відіграють не менш важливу роль у житті людини, ніж знання, уміння [4, с. 399]. На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, у тому числі і виховання людини. Саме цінності і

формування ціннісного ставлення до світу і своєї особистості в ньому є основою змісту і спрямованістю виховання в роботах В.А.Караковського, Н.Д.Никандрова, Л.І.Новікової, З.І.Равкіна, В.Д.Шадрікова, Н.Е.Щуркової й інших авторів.

Проведений теоретичний аналіз дав можливість визначити сутність **ціннісної компетентності**, під якою ми розуміємо коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і цінностями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки, здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

Тож можемо зробити висновок, що ціннісна компетентність майбутніх учителів розуміється як здатність особистості вирішувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, спільно виробляти рішення, брати участь у їх реалізації, брати на себе відповідальність, ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, а також здатність людини адаптуватися в суспільстві, приймаючи правила, норми, закони соціального життя, і одночасно здійснювати свідомий вибір, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Отже, ціннісна компетентність майбутніх учителів розуміється як здатність особистості розв'язувати ціннісні задачі, дозволяє людині встановити зв'язок між знаннями і цінностями, між пізнавальною, естетичною, моральною діяльністю, усвідомлювати значення своєї справи, формувати прийнятну для себе і суспільства систему цінностей.

Література

1. Громько Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громько // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 38.

2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий

// Вища освіта України. – 2009. – Дод. 4, т. I (13). – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 568 с. – С. 393–401.

5. Яницкий М. С. Использование методики М.Рокича для диагностики показателей ценностного развития личности в процессе обучения в вузе / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – 630 с. – С. 46–49.

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИЗНАЧНОГО ДІЯЧА УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ К.К.ПІГРОВА

Хоменко З.В., Борзіло І.А.

У статті розглядаються головні принципи методичної системи навчання і виховання хорового диригента, розробленої К.К.Пігровим, та умови успішного вирішення основних проблем виконавства.

Серед видатних діячів хорового мистецтва одне з найпочесніших місць належить К.К.Пігрову (1876–1962). Своїм яскравим обдаруванням і бурхливою діяльністю він зробив неocenний внесок у розвиток музичної культури України.

К.К.Пігров одержав музичну освіту в регентському класі Придворної співацької капели міста Петербурга, після закінчення якої працював у навчальних закладах різних міст. У 1914 році К.К.Пігров переїздить до Одеси. З цим містом пов'язане його подальше життя і його музично-педагогічна та громадська діяльність. К.К.Пігров був організатором багатьох хорових колективів. Серед них особливо виділяється молдавська капела "Дойна", з якою він працював майже 10 років (1930–1939). Завдяки К.К.Пігрову у "Дойні" склався національний репертуар, і за короткий час капела стала одним із кращих професійних хорів.

Яскравою сторінкою творчого життя Пігрова стала робота з 1920 року в Одеській консерваторії, де його зусиллями було створено один із перших в Україні диригентсько-хорових відділів, у який приймали лише музично обдарованих людей з добрим слухом та здоровим голосовим апаратом.

Важливою умовою правильного виховання хорового диригента митець справедливо вважав тісний зв'язок теорії з практикою. Тільки на живому звучанні майбутні диригенти успішно виховують свій смак, набувають перші й основні навички правильної роботи [1, с. 29].

У цей час перед К.К.Пігровим постає завдання створення послідовної методики навчання і виховання хорового диригента. Питання про методи роботи з виховання хормейстерів було нове і зовсім не розроблене. Літератури з питань мистецтва хорового співу майже не було. "Переді мною постала проблема: як потрібно виховувати хормейстера, чого повинен навчатися студент?" – так писав у своїй неопублікованій біографії К.К.Пігров [2, с. 14]. Багаторічний практичний досвід педагога-хормейстера створив умови успішного вирішення означеної проблеми.

У чому ж полягають основні методичні принципи К.К.Пігорова? В узагальненому плані вони зводяться до таких положень:

- досягнення чистоти інтонації як наріжного каменя, на якому будується мистецтво хорового співу;
- виховання голосу співака шляхом систематичних занять в утворенні культурного звуку на правильному диханні;
- розвиток рухливості та гнучкості голосу з використанням прикладів із художньої хорової літератури;
- вироблення техніки вимови тексту у різних ритмах та темпах;
- виховання слуху співаків, спрямоване на подолання труднощів гармонічного та поліфонічного порядку;
- виховання художнього смаку шляхом слухання хорової музики у професійному виконанні [2, с. 9].

Зупинимося детальніше на принципах цієї методичної системи. К.К.Пігров вважав, що принадність хорового звучання полягає головним чином у чистоті інтонацій, а секрет інтонаційної чистоти – в правильному співі інтервалів у мелодичному і гармонічному викладі. Колектив, який дотримується цієї вимоги, завжди співає чисто. Хормейстер і колектив хору повинні усвідомлювати, що чиста інтонація в хорі є обов'язковою умовою, за якої хоровий спів сприймається як художнє явище. На запитання: "Як ви домагаєтеся такої тонкої виразності в хоровому співі?" – професор відповідав: "Я працюю над інтонацією, а все інше – приходить саме" [2, с. 15].

На конкретних прикладах професор К.К.Пігров доводить, що сутність складності виконавства різних інтервалів треба визначити в тісному зв'язку з гармонічною ситуацією, тобто в конкретних ладотональних умовах. Він висуває положення, що найбільш важкими інтервалами для досягнення мелодичного і гармонічного строю є великі й малі секунди у висхідному і низхідному рухах. Митець збагатив і поглибив раніше встановлене поняття про хоровий ансамбль як динамічну рівновагу всіх голосів, що виконують певні гармонічні сполучення. Педагог підкреслював, що однією з найголовніших умов досягнення досконалого ансамблю є не рівновага всіх голосів, які звучать в акорді, а певне їх співвідношення. Аналізуючи особливості ансамблювання акордів, він послідовно і систематизовано показує закономірності ансамблювання різних акордів, залежно від їх зручного чи незручного розміщення, мелодичного положення, теситури, динаміки, нюансу, темпу тощо [3, с. 5].

У процесі виховання диригентів-хормейстерів поряд з глибоким засвоєнням хорової справи Пігров приділяв велику увагу розвитку голосів, вокальної техніки студентів. "Там, де в співі крик, нема і не може бути справжнього співу", – повторював він.

Особливого значення Костянтин Костянтинович надавав репертуару, вважаючи, що добре підібрані твори є основним засобом виховання хормейстерів. На його думку, хормейстер – це передусім високоосвічений музикант, людина великої загальної і музичної культури. Він повинен досконало знати хорову літературу всіх епох, бути ознайомленим з історією, літературою, живописом різних періодів, з усім тим, що необхідне для розуміння образного змісту творів, їх стильових особливостей, для вираження духу епохи. Тільки тоді його інтерпретація може відповідати задумові автора. Основа репертуару хору студентів – це твори без супроводу. Акапельний спів найкраще допомагає формуванню і вдосконаленню основних елементів хорового звучання – строю та ансамблю [2, с. 30].

Педагог вважав, що донесення до слухача музично-образного змісту твору вимагає виразної і чіткої дикції, а ясність виконання залежить від точного дотримання метру, ритму, відтінків і фразування.

Важливо відзначити, що в методичній системі К.К.Пігрова основою педагогічного процесу є свідоме сприймання навчального

матеріалу. Наступним важливим чинником у процесі навчання є художня зацікавленість студентів. Це досягається показом даного твору у виразному виконанні його на фортепіано чи у запису, або у виконанні професійним колективом. Після показу починається розучування твору. Воно проходить на основі аналізу будови музично-теоретичного, вокально-хорового рисунку; сольмізації (назви нот у ритмі); читання літературного тексту у ритмі; сольфеджування; спів музичного матеріалу з текстом. Поліфонічні твори вивчаються за тим же методом, але з урахуванням особливостей контрапунктного письма.

Методичні принципи талановитого диригента та педагога, перевірені десятиліттями живої практики, втілені в його книзі "Керування хором" та у посібнику "Спеціальне сольфеджіо", написаному разом із В.І.Шипом. К.К.Пігров був педагогом за покликанням, учив перш за все розуміти музику в хоровому мистецтві. Понад 150 його вихованців стали відомими діячами хорового мистецтва та педагогами. Серед них А.Г.Авдієвський, Г.С.Ліознов, С.В.Дорогий, В.М.Іконник та багато інших. У кожній із сфер своєї багатогранної діяльності – педагогічної, виконавської, просвітницької, громадської – К.К.Пігров зробив великий внесок у розвиток української музичної культури.

Література

1. Левицький Б. Вчёмось у Пігрова / Б. Левицький // Музика. – 1976. – № 5. С. 29–30.
2. Мінківський О. Передмова до "Керування хором" К.Пігрова / О. Мінківський. – К. : Укрдержвид, 1962. – С. 3–6.
3. Пігров К. Руководство хором / К. Пігров ; под ред. К. Птицы. – М. : Музика, 1964. – 220 с.

ФЕНОМЕН ІНТЕРПРЕТАЦІЇ У МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОМУ МИСТЕЦТВІ

Рабінчук М.

У статті розглядаються основні аспекти інтерпретаторської діяльності, обґрунтовується специфіка музично-виконавської інтерпретації, висвітлюються функції виконавця у музичному мистецтві.

Багатоманітність видів мистецтва зумовлює можливість естетичного освоєння світу у всій його складності й багатстві. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Особливе значення музики як засобу впливу на людську свідомість було відоме з прадавніх часів. Серед багатьох чинників, які сприяють формуванню сучасної людини, стимулюючи її творчу активність, музика посідає одне з провідних місць.

На відміну від інших видів мистецтва, звуковим образом музичного мистецтва притаманна особлива багатозначність і варіативність. Це пояснюється тим, що музика відбиває дійсність опосередковано – через звукову інтонацію. Явище інтонації пов'язує в єдність музичну творчість, виконавство і слухання. Інтонаційна природа музики зумовлює особливу роль виконавця у тріаді "композитор – виконавець – слухач".

Без виконавського мистецтва музика існувати не може. Музичний образ є синтетичним продуктом діяльності людських індивідуальностей – композитора і виконавця. Створена композитором музика продовжує своє існування немовби самостійно. Цим пояснюється вагомість виконавця у процесі інтерпретації музичного твору. Необхідність звукового втілення музичного твору, важливі функції виконавця в осягненні і передачі художнього змісту музичного твору надзвичайно загострює проблему виконавської інтерпретації.

Вивчення науково-методичної літератури з проблем виконавства показує, що з моменту виокремлення виконавства у самостійну

галузь музичного мистецтва феномен музично-виконавської інтерпретації перебуває у центрі уваги вчених, виконавців, музикантів-педагогів (Р.Шуман, Ф.Шопен, С.Рахманінов, Б.Яворський, Г.Нейгауз, Г.Коган, Е.Ліберман, Н.Кашкадамова, Н.Корихалова, Ю.Кочнев, В.Москаленко). Незважаючи на ґрунтовні дослідження, певні аспекти музично-виконавської інтерпретації потребують подальшого вивчення.

Усвідомлення специфіки музично-виконавської інтерпретації вимагає різнобічного аналізу цього явища. *Мета статті* полягає в обґрунтуванні сутності та висвітленні основних аспектів музично-виконавської інтерпретації.

Інтерпретацію (від лат. *interpretato* – тлумачення, роз'яснення) розглядають як процес звукової реалізації нотного тексту, художнє розкриття змісту музичного твору у творчому процесі виконання [1, с. 224]. Визначення сучасною музичною наукою інтерпретованого твору як "особливого виду музичного висловлювання" (В.Медушевський), "комунікативної форми" (В.Москаленко) зумовлює розуміння музично-виконавської інтерпретації як способу спілкування особистостей композитора, виконавця та слухача. Роботи сучасних дослідників свідчать про визнання інтерпретації як складного процесу, де у єдності представлено творчість композитора, виконавця і слухача.

У загальному розумінні поняття "творчість" може бути виявлено як створення чогось нового, оскільки воно виявляє особливий антипод шаблонній стереотипній діяльності і не повторює уже відомого раніше. При цьому під творчістю у прямому значенні розуміють створення не всіякого нового, а саме нового цінного, що відповідає потребам громадського прогресу. Виходячи з цього, творчий процес у мистецтві виконання слід розуміти як високопродуктивну і відзначену рисами новизни художню діяльність. Вона може виражатись у створенні перших інтерпретацій щойно написаних творів або в оновленні інтерпретацій творів раніше виконуваних, широко відомих.

Композиторська і виконавська творчість по-різному здійснює процес художньої діяльності. Композиторське творення спрямоване на матеріальне втілення художньої ідеї у вигляді нотного тексту музичного твору. Творчий процес виконавця зорієнтований на сприймання, розшифровку та осягнення авторського тексту, звукове

відтворення композиторської ідеї у музично-виконавській інтерпретації.

Таким чином, музично-виконавська інтерпретація виступає синтезом створеного композитором нотного тексту, що прочитаний, оживлений, одухотворений конкретним музикантом-інтерпретатором із притаманними саме йому особливостями, індивідуальним арсеналом можливостей. Тому один і той же текст твору виконується різними музикантами по-різному, і його інтерпретації можуть відрізнятися одна від одної – і за звучанням окремих фрагментів, і навіть за загальним характером усього твору.

Характер інтерпретації музичних творів знаходиться у безпосередньому зв'язку з вирішенням виконавцем корінної проблеми мистецтва інтерпретації – співвідношення і взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного. Під об'єктивним у даному контексті слід розуміти все те, що з достатньою точністю розкриває зміст твору. Великий інтерес становить, звичайно, виконання твору самим автором. Що стосується суб'єктивного, то це – вияв особистісного ставлення виконавця до об'єктивних даних про композиторський задум і створення на цій основі власної інтерпретації.

Вчені наголошують на діалектичній природі інтерпретаційного мистецтва – з одного боку, процес інтерпретації спрямований на відтворення авторського тексту, з іншого – на висвітлення співзвучних виконавцеві аспектів. Питання співвідношення творчості композитора та виконавця по-різному вирішуються як композиторами, так і виконавцями. Одні композитори категорично вимагають точного відтворення авторських вказівок, (М.Равель, І.Стравінський), інші визнають у виконавцеві співавтора, припускаючи можливість самостійної виконавської інтерпретації (Ф.Ліст, Р.Шуман, С.Рахманінов). Аналогічні протиріччя спостерігається і серед виконавців. Отже, можна виділити дві тенденції у підході до даного питання: представники академічного напрямку наполягають на ретельному виконанні всіх указівок автора; прихильники протилежного напрямку відстоюють творчий підхід до тексту музичного твору.

Процес пізнання музичного образу спирається на глибоке вивчення нотного тексту твору, практична невичерпність якого дозволяє шукати і знаходити все нові грані звучання і перетворювати умовні знаки нотного запису на яскраві звукові образи. Нотні записи служать носієм авторських намірів, за допомогою знакової символіки відображається об'єктивний зміст авторського задуму.

Проте дуже важливо, щоб виконавець зумів не тільки правильно сприйняти текст, але й уміти "почути між нотами".

Слід відзначити, що нотна сторінка доносить до виконавця значну інформацію про авторський задум (форму, жанр, темп, метр, динаміку, фразування, артикуляцію, а нерідко й програмний зміст твору). Але ці дані вказують лише на загальний напрямок розвитку музичного образу, не відображаючи точного авторського розуміння цих засобів виразності. Кожний елемент нотного тексту може бути переведений виконавцями по-різному. Тому, читаючи нотний запис, виконавець завжди буває поставлений перед вибором можливих варіантів інтерпретації музичного твору.

У науковій літературі підкреслюється, що художня структура музичного твору виступає відбитком духовного змісту і втілює багато різних особистих смислів. Неможливо втілити всі дані в окремому виконанні. Будь-яка інтерпретація ґрунтується на висвітленні тих чи інших елементів твору. Виділяючи близькі для нього особливості твору, виконавець розкриває художню ідею відповідними виконавськими засобами. З цим пов'язана можливість нескінченної кількості музично-виконавських інтерпретацій твору.

Музичний твір зберігає свій об'єктивний зміст та змінюється у часі. Кожна епоха виділяє різні грані та інтонації музичного образу, потребуючи відповідного характеру вимовляння музичних думок. Глибина і багатогранність музичного образу дає виконавцю можливість підкреслити риси, що найбільш співзвучні даній епосі. За словами С.Фейнберга, художній вплив твору зберігає силу тільки тоді, коли знаходиться артист, здатний перетворити задум автора і пов'язати його з прагненнями свого часу [3, с. 43].

Розкриваючи музичний образ найбільш близькими його художній і особистій індивідуальності виразними засобами, музикант-виконавець у слуховій уяві будує свій власний самостійний варіант прочитання музичного твору. Звуковий образ, що виникає в уяві виконавця, несе у собі відбиток його індивідуальності. Інтерпретатор насичує своє читання твору інтонаційними і яскравими знахідками, які відображають його особисте музичне мислення і виступають результатом трансформації даних його внутрішньослухового досвіду, забарвленого суб'єктивним емоційним ставленням.

Особистісний аспект виконавської інтерпретації безпосередньо стосується виконавського стилю музиканта. Виділяють декілька видів його систематизації: за особливостями психічних та фізичних даних, видів темпераменту, типів художнього мислення тощо. Стильові особливості музично-виконавської інтерпретації виявляються і у вибірковому ставленні виконавців до різних засобів музичної виразності, наслідком чого є акцентування уваги на тих чи інших виражальних засобах та виконавських прийомах. Доведено, що принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю зберігається на всіх рівнях виконавської інтерпретації: "Осягнення композиторського стилю сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі; вибір виражальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору та індивідуальністю виконавця" [4, с. 37].

Важливим аспектом інтерпретаторського мистецтва є взаємовідносини виконавця і публіки. Бажання вразити слухачів нерідко викликає дилему – здійснити задум композитора чи задовольнити потреби публіки. На існування такого протиріччя вказує Г.Нейгауз, наголошуючи, що існують два типи музикантів: для одних важливіше особистий успіх у слухачів ("*Я граю Шопена*"), для інших – успіх твору ("*Я граю Шопена*") [2, с. 230]. Поряд з цим історії відомі випадки, коли авторське виконання не викликало відгуку у публіки (наприклад, виконання шостої симфонії П.Чайковського під керівництвом композитора).

Визначення інтерпретації як творчого виконання художнього твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавця, відбиває процесуальний характер даного поняття. Розглядаючи його структуру, більшість дослідників виділяє дві її підструктури: формування художньої інтерпретації в свідомості інтерпретатора та звукова реалізація уявлення у виконанні. На становлення художньої ідеї в уявленні інтерпретатора впливає інформативна багатозначність нотного тексту та суб'єктивна сутність виконавської інтерпретації. Поряд з цим процес формування художнього образу обмежений даними, зафіксованими в нотному тексті музичного твору та його належністю до певного культурно-історичного періоду. Важливим аспектом музично-виконавської інтерпретації є вибір та

застосування технічних прийомів у процесі виконання. Всі виконавці, музиканти-педагоги виходять з розуміння обумовленості технічних засобів змістом музичного образу та особливостями стилю композитора і виконавця.

Узагальнення результатів різнобічного аналізу інтерпретаторського мистецтва дає підстави для висновку про те, що знайомство з музикою є творчо-пізнавальним процесом, спрямованим на усвідомлення художньо-образного змісту твору. Виконавець пропускає музичний образ крізь призму своєї психіки, трансформуючи і висвітлюючи його різні грані відповідно до своїх уявлень про логіку його художнього розвитку. Пізніше у процесі реального виконавського акту виконавець перевіряє адекватність та переконливість своїх уявлень.

Література

1. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
2. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с.
3. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Фейнберг. – [2-е изд., доп.]. – М. : Музыка, 1969. – 598 с.
4. Щербініна О. М. Теорія та практика пізнання музичного стилю : [навч.-метод. посібник] / О. М. Щербініна. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 122 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 785:378.13

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Гусейнова Л.В.

У статті розглядається специфіка інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики та залежність її ефективності від технології формування виконавської культури. Розкривається взаємозалежність оптимально обраної методики навчання в інструментальному класі на основі поєднання теорії й практики, що сприяє цілеспрямованому керуванню виконавською і пізнавальною діяльністю студента.

Поняття технології відбиває спрямованість на радикальне вдосконалення будь-якої діяльності, а саме інструментально-виконавської, підвищення її результативності. У контексті нашого дослідження ми розуміємо технологію як педагогічну діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання і виховання та розвитку особистості, і тому забезпечує її кінцеві результати. Технологія навчання – це легітимна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних

методиках навчання. Педагогічна технологія¹ поєднує в собі упорядковану сукупність дій, операцій та процедур, які забезпечують гарантований результат в умовах освітнього процесу, що змінюється. Тобто педагогічна технологія – це органічне поєднання теорії та практики, що неможливо без використання оптимально обраної методики – сфери, де стикаються взаємні інтереси теорії та практики навчання й виховання.

Сьогодні відомі різні психологічні методики визначення здібностей, якостей та структури особистості. Окремі з них можна використати стосовно музичної освіти. Дуже перспективні методика Кеттела, що допомагає визначити структуру реагування, особливості поведінки, розумових процесів; методика Айзенка – виявляє рівні нейротизму й екстраверсії; методика Розенцвега – форму реагування на стресові ситуації; методика Люшера – дає інформацію про внутрішні конфлікти; методика Шмішека – визначає акцентуацію особистості, різноманітні тести для з'ясування ставлення до конкретної музичної, інструментально-виконавської та педагогічної діяльності. У сукупності вони допоможуть створити загальне враження про студента, налагодити з ним контакт, побудувати довготривалу перспективу, спираючись на об'єктивні показники напрацювати доцільну технологію для формування виконавської культури у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Відомо, що немає універсальної технології навчання, яка була б прийнятною для всіх викладачів. Типова, певна для викладача система дій стосовно студентів є показником не тільки його компетентності та методичної оснащеності, а й адекватної оцінки їх (студентів) актуальних і потенційних можливостей.

Будь-яка технологія особистісна. Історія розвитку музичної педагогіки свідчить, що неможливо знайти універсальну формулу музичного навчання і виховання. Більшість педагогічних систем відійшла в минуле на стадії практичного втілення саме через намагання зробити універсальним те, що за природою своєю одиничне, індивідуальне. Тому технологія навчання повинна впливати з духовної сутності викладача, його власного ставлення до музичного мистецтва і професійної компетентності. Специфікою

¹ Технологія – слово грецького походження, яке в перекладі означає знання про майстерність.

музичної педагогіки обумовлена й така організаційна форма, як індивідуальне заняття, яка історично склалася у педагогічному процесі навчання гри на музичному інструменті. Індивідуальне заняття передбачає наявність як теоретичного, так і практичного компонентів. Звідси й випливає специфічна технологія навчання, тобто поєднання методів, які забезпечують передачу, сприймання й засвоєння знань із методами їх застосування й закріплення, напрацювання вмінь та навичок. Таким чином, методи другої групи у процесі застосування знань повинні водночас закріплювати їх на практиці.

Одним із найголовніших є метод аналізу й синтезу та диференціації окремих елементів. Мається на увазі розкриття головних принципів та окремих деталей інтерпретації твору. Іноді на перший погляд незначна деталь авторського стилю, що нівелюється студентом, при серйозному аналізі набуває великого значення для розуміння інтерпретації всього твору. Це можуть бути виражальні особливості жанру, форми, мелодики, гармонії, темпоритму, голосоведення тощо. Не повинні залишатися без належної уваги музично-сміслова роль авторських фразувальних ліг, артикуляційних штрихів, динамічних та агогічних позначень.

Для формування виконавської культури потрібно використовувати метод порівняння, коли, порівнюючи аналогічний за характером музикальний матеріал, можна допомогти студентові найглибше осягнути зміст твору, який вивчається, зрозуміти особливості виражальних засобів, використаних автором.

Розвиток уяви педагога-музиканта пов'язаний з активним використанням методу асоціацій у процесі вивчення музичних творів. Саме асоціативна функція уяви сприяє розкриттю музикантом-виконавцем образно-емоційного змісту, що найбільш відповідає авторській ідеї, задуму.

Видатні педагоги-піаністи А.Рубінштейн, Г.Нейгауз, К.Ігумнов, С.Фейнберг широко використовували метод асоціацій (з метою активного формування уяви своїх учнів) і бачили головне призначення цього методу в тому, щоб розбудити фантазію учня, викликати певний емоційний відгук, що допоможе глибше осягнути музичні явища. Застосовуючи метод асоціацій, що допомагає зрозуміти художню образність музики як відбиття реального світу, прагнути з'єднати музичні образи з явищами навколишньої дійсності, розширити власні виконавські рамки за рахунок виходу до

"позамузикальних" сфер. Видатні представники музичної педагогіки оперували уявленнями різних рівнів: від порівняно простих співставлень тональностей із різноманітними кольоровими відчуттями до складних асоціативних образів, що мають розгорнутий програмний характер.

Так, К.М.Ігумнов виокремлював три основних типи асоціативних зв'язків, що є джерелом внутрішніх уявлень виконавця, це:

$\frac{35}{17}$ побудова певної смислової концепції, пошуки ідеї. Формуванню цілісних уявлень сприяє "робоча гіпотеза", яка умовно фіксує потенційний вербальний зміст, що виникає в уяві артиста і виступає свідком тільки індивідуального сприймання ним твору композитора;

$\frac{35}{17}$ категорія асоціацій пов'язана з інтенсивністю емоційного переживання, що адекватне характеру музичного твору;

$\frac{35}{17}$ джерело життєвих аналогій, асоціацій, що черпається у здорових природних умовах.

Методи співставлення здатні пробудити фантазію виконавця, яка буде сприяти пошукам своєрідного фортепіанного звучання, тобто певним чином впливатимуть на технологію виконання твору. За допомогою викладача студент намагатиметься знайти той чи інший технологічний прийом, який би знаходився в органічному зв'язку з його виконавським задумом. Тому що саме зміст твору, який виконується, нарешті, обумовлює характер і технологію виконання.

Аналізуючи специфічні методи музичної педагогіки і доцільні для формування виконавської культури, неможливо не зупинитися на методі власного виконавського показу викладача. Цей метод завжди був полемічним поміж педагогів-музикантів. У науково-методичній літературі висвітлені дві точки зору, пов'язані з цим методом навчання. З одного боку, видатні піаністи-педагоги Л.Баренбойм, К.Ігумнов, Л.Оборін та ін. вважають показ викладача одним із важливих і провідних засобів, від яких виконавська педагогіка не повинна відмовлятися. Прибічники протилежної позиції – не менш відомі музиканти А.Рубінштейн і А.Шнабель – узагалі відкидають цей метод роботи.

Розв'язати цю суперечність можливо, на наш погляд, лише за умови правильного розуміння змісту понять, яких дотримуються

прибічники тієї чи іншої точки зору. Перші виступають за "показ і наслідування", другі – проти славнозвісного "натаскування". Для повного розуміння обох аспектів цього методу, потрібно проаналізувати кінцеву мету. Мета методів "натаскування" – завуалювання недоліків студента, тимчасове їх подолання; мета методів "показу і наслідування" – розвиток позитивних якостей студента, навчання нових для нього виконавських навичок, що перетворюються згодом на постійний художній та технічний капітал.

Таким чином, суперечність легко усувається, якщо ми розуміємо різний зміст, який вкладали прибічники й противники, кажучи про власний педагогічний показ. Виконавський показ може бути навчальним, і тоді неможливо заперечувати його позитивне значення, але показ може бути методом відвертого "натаскування" і тоді він негативний. Викладач завжди повинен знати мету показу, а також залежність його використання від індивідуальних особливостей студента. На наш погляд деякі види показу не тільки доцільні, а й необхідні. Це, насамперед, показ деталей виконавської майстерності. Студентові, можливо, і потрібно демонструвати на інструменті технологічні моменти, що пов'язані з виконавською культурою: таємниці різноманітних способів звуковидобування, блиск пасажів, співвідношення елементів фактури, особливості артикуляції, ясність голосоведення, деталі інтонування, майстерність педалізації тощо. Такі покази вдосконалюють навчання, сприяють засвоєнню й перетворенню тих досягнень, що накопичила виконавська культура у власний виконавський досвід студента. Якщо метою викладача є викликати у студента загальне враження про твір чи підняти емоційний тонус виконання, на певному етапі роботи доцільно використовувати такий вид показу, як виконання твору цілком або окремих його великих побудов. Цей вид показу застосовується у випадку, коли викладач знаходиться у відмінній виконавській формі.

Ефективним у процесі формування виконавської культури виявляється метод створення проблемних ситуацій. Проблема ситуація – це психологічний стан інтелектуальної перешкоди, що виникає в людині тоді, коли вона в ситуації розв'язуваної проблеми (завдання) не може пояснити новий факт за допомогою знань, які вона має, чи виконати певні дії попередніми, знайомими способами і повинна знайти новий спосіб дій. В класі основного інструмента проблемні ситуації утворюються на кожному етапі роботи над

музичним твором, причому проблемність має об'єктивну природу виникнення, що пов'язана з інтерпретацією, новизною музичного матеріалу й особливостями мислення автора твору, пошуком засобів виразності і співвідношення поглядів викладача та студента до вибору цих засобів, перспективними цілями викладача і результатами професійного росту студента.

Використання методу проблемних ситуацій дуже важливо для активізації мислення студента. Він повинен зрозуміти протиріччя, що виникає у зв'язку з невідповідністю рівня його технічного розвитку тому комплексу технічних засобів, які є необхідними для реалізації музичного задуму. Чітке уявлення художньої мети й адекватна оцінка власних технічних можливостей – необхідна умова виникнення такого внутрішнього протиріччя. Поява бажання шукати технічні прийоми втілення музичного задуму доводить, що студент осягнув технічне завдання і може починати його розв'язувати. Важливою ланкою розв'язання проблемної ситуації є діагностика труднощів, що виникли, тобто виявлення того, "що" не виходить і "чому" не виходить.

Для того, щоб у процесі розв'язання проблемних завдань змінювалася структура мислення, необхідно, щоб постановка проблеми припускала конкретний рівень можливостей її розв'язання особистістю, оскільки умова, яка виявляється та впроваджується у навчання, тільки тоді є адекватною поставленому завданню, коли вона створює передумови для підвищення творчого потенціалу особистості. Отже, рівень подання знань повинен відповідати рівню сприйняття і рівню почуттєвого визначення можливих умов розв'язання завдань, що притаманні певній індивідуальності.

Щоб відповідати технологічному рівню викладання, методики, що використовуються у процесі формування виконавської культури педагога-музиканта, повинні відповідати таким критеріям:

- наявність чіткої кінцевої мети;
- теоретична обґрунтованість;
- відповідність змісту, форм та методів процесу навчання його меті;
- наявність чіткої системи методів у сполученні з їх інваріантністю, тобто методологічна гнучкість;
- оптимальна результативність та ефективність обраної методики.

Серед технологій підготовки майбутніх учителів музики можна виділити кілька рівнів: проведення окремих занять, вивчення окремих дисциплін виконавського циклу, проведення педагогічно-виконавської практики, цілісні технології підготовки майбутніх учителів.

Аналіз системи підготовки педагогів-музикантів з урахуванням існуючих технологій дозволяє стверджувати, що найбільш оптимальною і результативною, у тому числі і для формування виконавської культури, є така технологія, що передбачає гнучкість навчальних завдань, структурування матеріалу, який вивчається, організацію пізнавальної діяльності студентів за принципами особистісно зорієнтованого та цільового підходу, взаємодію у системі відносин "викладач – студент", різноманітність форм індивідуальних занять та методів навчальної роботи, з урахуванням нерівномірності професійної довишівської підготовки, створення ситуації успіху для кожного студента.

Отже, в процесі формування виконавської культури необхідно використовувати таку багатофункціональну доцільну технологію, яка б сприяла цілеспрямованому керуванню виконавською і пізнавальною діяльністю студента.

УДК 78.071.2

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКИХ УМІНЬ

Ревенчук В.В.

У статті визначаються основні напрямки формування концертмейстерських умінь, обґрунтовується значення концертмейстерської підготовки для майбутнього вчителя музики.

Професійна підготовка музиканта-педагога передбачає спрямування різних видів навчальної діяльності (музично-теоретичної, інструментально-виконавської, диригентської, вокальної тощо) на становлення музично-виконавської культури, під якою розуміється здатність до адекватного осягнення й змістовної

інтерпретації музичних творів, самостійного продуктивного і творчого їх опанування, художньо переконливого та технічно досконалого виконання, ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва. Важливим показником якості мистецької освіти виступає сформованість інструментально-виконавських умінь. Широкі перспективи до їх розвитку надає підготовка студента в концертмейстерському класі.

Метою даної статті є розкриття деяких аспектів методики формування концертмейстерських умінь, що стануть підґрунтям для успішної професійної діяльності майбутнього вчителя музики, його подальшої самоосвіти та самовдосконалення.

На початковому етапі навчання у класі акомпанементу студент повинен отримати різнобічне уявлення про концертмейстерську діяльність, яка може здійснюватися: а) як діяльність музиканта, який виступає на концертній естраді в ролі партнера соліста (вокаліста, інструменталіста); б) як діяльність піаніста, який виступає як артист камерного ансамблю (тріо, квартету, квінтету); в) як діяльність піаніста-концертмейстера, який керує виконавцями у процесі вивчення ними партій та акомпанує їм у концертах; г) як навчальна дисципліна у фортепіанних класах музичних вишів. Це різні види однієї спеціальності.

Незважаючи на специфічність кожного різновиду, їх поєднує одна особливість – це ансамблева гра. Досягнення ансамблю полягає у синхронності звучання партій, їх злагодженості, збалансованості звучання тощо. Однак головним завданням партнерів є створення цілісної звукової картини художнього образу, що народжується в спільній творчій праці над музичним твором.

У процесі навчання в концертмейстерському класі студент має осягнути теоретичні основи мистецтва *аккомпанування*, які необхідні для плідної концертмейстерської діяльності. Так, розумінню істинної ролі піаніста-аккомпаніатора у музично-виконавському процесі сприятиме ознайомлення з концертмейстерською діяльністю композиторів (А.Рубінштейна, С.Рахманінова, С.Танєєва, Д.Шостаковича, М.Лисенка, В.Косенка, Л.Ревуцького, Я.Степового, Й.Брамса, Р.Шумана, Ф.Шуберта, Е.Гріга та інших), педагогів-музикантів (А.Гольденвейзера, Ф.Блуменфельда, К.Гумнова, Г.Нейгауза та інших), музикантів-виконавців (Л.Оборіна, С.Ріхтера,

Б.Яворського та інших), таких "майстрів ансамблю", як А.Корто, А.Шнабель, Дж.Мур, С.Давидова, Б.Козель та інші.

Зокрема, вагомий внесок у теорію та практику акомпанування належить Б.Яворському. Це видатний учений-музикант, мислитель-художник, музикознавець і педагог, для якого найважливішим було встановлення правильних принципів підходу до тлумачення музики і її оптимального виконавського втілення. Його діяльність була різнобічною: писав наукові праці (з теорії та історії музики), музичні твори (опера, романси, обробки народних пісень), займався музично-просвітницькою роботою тощо. Ще в студентські роки, навчаючись у С.Танєєва, він вирізнявся чудовим читанням нот з листа, а в роки перебування в училищі був концертмейстером у класі знаменитого співака і педагога К.Еверарді. Виступав в ансамблі зі скрипальями П.Коханським і Л.Брагінським, віолончелістом В.Кубацьким; у фортепіанному дуеті з Г.Нейгаузом, Ф.Блуменфельдом, А.Альшвангом; як акомпаніатор і концертмейстер – із вокалістами Н.Кошиць, О.Бутомо-Названовою, О.Горощенко та іншими [1, с. 158–159].

Художні настанови Б.Яворського у процесі підготовки співака до спільного виступу з піаністом є взірцем високого професіоналізму, творчого підходу до професії концертмейстера. Вони дають активний стимул до глибокого осягнення образу музичного твору та його втілення.

Зокрема, цікавими є думки вченого щодо сутності взаємовідносин між вокальною та фортепіанною партіями (тобто між солістом та концертмейстером). За Б.Яворським, партія соло і супровід мають утворювати такий ансамбль, у якому акомпанемент перетворюється на художній твір. Велику увагу Б.Яворський-концертмейстер приділяв технічній роботі зі співаком (висока позиція звука, чистота інтонування, дикція), умінню правильно володіти диханням (дихання вокаліста має відповідати фразуванню) тощо.

В роботі над романсом чи арією музикант вимагав уважності до всіх вказівок автора та точного дотримання *етанів* спільної роботи над музичним твором, а саме:

³⁵₁₇ логічний розбір словесного тексту разом зі співаком, вивчення його напам'ять;

³⁵₁₇ читання тексту з диригуванням (без супроводу);
³⁵₁₇ виконання мелодії (музичного і словесного тексту) з диригуванням;

³⁵₁₇ спів романсу з супроводом.

Від камерного співака вимагалася велика робота над поєднанням музичного образу зі словесним. Tempo rubato допускалося лише після точного метричного відтворення вокального тексту романсу.

Така кропітка підготовча робота над музичним твором доповнювалася вимогою високого культурного рівня співака, який мав відвідувати концерти, театральні вистави, ознайомлюватися з мемуарною літературою. Б.Яворський радив співакам розбиратись у живописі, оскільки музика за конструкцією, композицією, стилем тісно пов'язана з ним; обов'язково читати літературу (про композитора, поета), яка так чи інакше пов'язана з виконуваним твором, що допомагає проникнути в дух епохи та яскравіше уявити поетичний образ; наполягав на глибокому вивченні словесного тексту виконуваного музичного твору, розумінні кожного слова (як безпосереднього, так і "між рядками") [2, с. 242–245].

Ознайомлення з художніми настановами видатних музикантів сприятиме формуванню у студента творчого підходу до концертмейстерської діяльності, стимулюватиме до глибокого осягнення образу виконуваного музичного твору.

Великий вплив на розвиток навичок акомпанування має *гра в ансамблі* – виконання інструментальних творів для фортепіано в 4 руки, акомпанування солісту-інструменталісту (скрипка, віолончель, домра, духові інструменти тощо).

У процесі безпосередньої роботи над ансамблевим твором у концертмейстерському класі слід акцентувати увагу студента на тому, що ігрове навантаження на соліста та концертмейстера може бути як однаково інтенсивним, так і таким, де переважають моменти соло, імітації чи акомпанування. Функції акомпануючих голосів є дуже відповідальними і різноманітними. Окрім виразного звучання гармонічних нот, ритмічної організованості, що цементує ансамблеву гру, супровід повинен віддзеркалювати змінність настроїв, емоційних відтінків мелодії. Інколи партія акомпанементу виконує провідну функцію. Саме в таких випадках виявляється як

готовність виконавців цих партій до художньо-сміслової трансформації та психологічної перестройки, так і їх здатність до музично-образного перевтілення.

Роберт Шуман вказував, що за акомпанементом можна говорити про те, наскільки розвинуте у піаніста музичне відчуття. Акомпанемент відіграє велику роль у відтворенні музично-образного змісту партії соло – він може як посилювати драматичну напруженість та експресію, так і створювати стан спокою, емоційної стриманості. Постійна, напружена, творча увага до партнера розвиває у музикантів *почуття ансамблю*. Це своєрідне відчуття, в якому органічно поєднується здатність сприймати не лише музичні наміри, але й суто психологічні імпульси, котрими насичена атмосфера під час виконання. Учасники ансамблю повинні не лише відчувати, але й "передчувати" художні наміри партнера в момент концертного виконання. Їх емоційний тонус концентрується в єдиний "згусток" творчих відчуттів, необхідних для спільного бачення художнього образу [3, с. 130–140].

У професійній підготовці вчителя музики важливе місце посідає навичка *читання нот з аркуша*, тобто виконання незнайомого твору без попередньої підготовки на інструменті. Впевнене і точне читання нотного тексту сприяє інтенсивному поповненню педагогічного репертуару новими творами, розширює музичний кругозір, скорочує час підготовки до занять. Крім цього, читання з аркуша розвиває музичні здібності, активізує інтелектуальний, слуховий, зоровий потенціал, формує реактивність рухового апарату. Тому необхідно цілеспрямовано розвивати й систематично тренувати цю навичку.

Видатні педагоги минулого підкреслювали необхідність розвитку навичок читання з аркуша для формування музиканта. Так, Й.Гофман вказував, що кращий спосіб навчитися швидко читати – якомога більше читати; М.Рубінштейн пропонував своїм учням акомпанувати з аркуша концерти; В.Сафонов, Ф.Блюменфельд, Л.Ніколаєв, Г.Нейгауз вважали, що читання з нот має складати певну частину щоденного "раціону" занять учня-музиканта; а Д.Ойстрах рекомендував один день на тиждень присвячувати програванню незнайомої музичної літератури [4, с. 145].

Процес читання нот з аркуша полягає в уявному зоровому випередженні читачем того, що безпосередньо грається ним у даний момент – це "розвідка очима". Чим вища кваліфікація музиканта,

чим більш розвинутий внутрішній слух, тим далі він дивиться вперед у процесі гри.

Для оволодіння означеною навичкою студент має засвоїти основні способи і прийоми читання нот з аркуша, а саме:

³⁵₁₇ перед читанням необхідно проаналізувати текст (визначити тональний план, метроритмічну основу, тип фактури акомпанементу, її змінність чи постійність);

³⁵₁₇ у процесі читання весь час дивитися вперед;

³⁵₁₇ не відривати погляд від нотного тексту;

³⁵₁₇ рахувати про себе і не зупинятись;

³⁵₁₇ орієнтуватися під час гри за графічним контуром нотного запису: гамоподібний, арпеджований рух, акорди тощо;

³⁵₁₇ використовувати метод спрощення нотного тексту;

³⁵₁₇ намагатися розпізнавати в нотному тексті музичні фрази.

Успішна професійна діяльність учителя музики вимагає оволодіння навичками *підбору на слух та транспонування*, що відносяться до прийомів вільного акомпанування. У повсякденній роботі важливо уміти дібрати цікавий і грамотний акомпанемент до сучасної пісні, заграти інструментальний вступ для налаштування школярів у зручній тональності, потрібному темпі та характері тощо. Формування означених умінь розвиває слух, музичну пам'ять, пов'язує слухові уявлення з роботою рухового апарату, закладає основи вмінь транспонування.

Часто супроводи до дитячих пісень написані в тональностях, які не завжди співпадають із голосовими можливостями школярів. Це спонукає до пошуку зручнішої тональності для співу, а відтак транспонування вивченого з нот чи підбраного на слух супроводу. Уміння транспонувати безпосередньо пов'язане з умінням підбирати на слух. За своєю сутністю це є підбір на слух у різних тональностях.

Названі види музичної діяльності взаємозумовлені. Так, підібрані на слух мелодії та акомпанементи до них корисно виконувати в різних тональностях; транспонування сприяє впевненішій орієнтації в музичній фактурі; визначення основних гармонічних функцій допомагає у підборі супроводу до мелодії тощо.

Навички підбору на слух та транспонування мають творчий характер, оскільки включають до пошуку різних варіантів

виконання, сприяють розвитку музично-творчих здібностей. У процесі навчання в концертмейстерському класі студент повинен навчитися: підібрати на слух одноголосну мелодію; підібрати мелодію в іншій тональності (транспонувати); гармонізувати мелодію; створити акомпанемент до мелодії, адекватний її жанровим ознакам та характеру; виконати його в іншій тональності; скласти вступ до пісні, коду.

Отже, заняття з концертмейстерського класу покликані навчити не лише акомпаніаторського і концертмейстерського ремесла, але й сприяти вихованню музиканта, здатного пізнати й передати слухачам високі естетичні цінності музичного мистецтва. Майбутній учитель музики повинен усвідомлювати значний обсяг завдань, що постануть перед ним у школі. Найважливіше серед них – викликати у дітей інтерес до музичного мистецтва, емоційно захопити їх, "заразити" любов'ю до музики (Д.Кабалевський). Значним підґрунтям до успішної професійної діяльності стане сформованість основних концертмейстерських умінь – акомпанування, читання нот з аркуша, підбір на слух та транспонування.

Література

1. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца / К. Виноградов // Музыкальное исполнительство и современность : сборник статей / [сост. М. А. Смирнов]. – М. : Музыка, 1988. – С. 156–178.

2. Горощенко О. М. Работа Б.Л.Яворского с вокалистами / О. М. Горощенко // Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка. / Б. Яворский ; ред.-сост. И. С. Рабинович. – М. : Сов. композитор, 1972.

Т. I. – С. 242–246.

3. Давидян Р. Психологические аспекты квартетного музицирования / Р. Давидян // Музыкальное исполнительство и современность : сборник статей / [сост. М. А. Смирнов]. – М. : Музыка, 1988. – С. 128–155.

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

УДК 159.922.8:37.011.32 (045)

ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Морозова О.О.

У статті проаналізовано вікові особливості студентської молоді як психолого-педагогічного поняття, здійснено їх теоретичний аналіз з минулого тисячоліття до наших часів.

Ключові слова: юність, студентський вік, студентська субкультура, професійна спрямованість, професійне самовизначення.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Радикальні зміни, що відбуваються в державі й у нашому суспільстві, спричинені ними гуманістичні й демократичні зміни в світогляді, ідеології, науці та культурі стали підставою для формування та впровадження нової концепції гуманітарної освіти, яка має стати основою підготовки молоді до самостійної активної і творчої життєдіяльності за нових соціальних і культурних умов, важливим чинником формування особистості сучасного типу, свідомого громадянина України, патріота незалежної української держави.

Не переоцінюючи складності соціально-педагогічних завдань, що стоять перед вітчизняною вищою школою, можна стверджувати: щоб і надалі виконувати функції основної ланки в системі професійної освіти, а також забезпечити вихід на новий концептуальний рівень, їй необхідний пошук таких принципових підходів до структуризації і прогнозування освітніх систем, які забезпечили би пріоритет особистісно-суб'єктивного чинника при створенні реальних технологічних програм професійної підготовки студентів.

Формулювання цілей статті. Метою даної публікації є аналіз та розкриття особливостей студентського віку.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. На чому б не ґрунтувалися взаємини викладача і студента в педагогічному процесі, педагог ніколи не повинен ігнорувати той факт, що він має справу не просто з тим, хто навчається, а з представником конкретного віку, динамічною особистістю, яка постійно змінюється та акумулює в собі багато чого

з того, що диктує цей вік системі станів, відносин і діяльності людини.

Вивчення юності як соціально-психологічного явища, спричинене потребами педагогіки, було розпочато в другій половині XIX ст. і вже до 20-х років XX ст. склало окремий напрям у віковій і педагогічній психології.

Характеризуючи розвиток психології в цей період, О.Тумлірц зазначав, що на відміну від психології раннього дитинства, що збирала об'ємний емпіричний матеріал, психологія юнацького віку виробила низку загальних схем, часто не насичених достатнім фактичним матеріалом [8, с. 130].

Розвиток психології і педагогіки юності в подальші десятиліття, пов'язаний із такими іменами, як Е.Еріксон, А.Гезелл, Л.Колберг, К.Конрад, К.Льовін, Г.Салліван та ін., також зробив значний внесок до розробки проблеми: намітилися нові підходи, значно розширився експериментальний арсенал.

Головним етапом у розвитку вітчизняної традиції вивчення проблем юнацької педагогіки і психології, закладеної ще К.Ушинським, який значно розширив межі і збагатив наукові уявлення про цей відрізок онтогенезу, стали кінець XIX і перша третина XX століття (П.Бленський, Л.Виготський, Л.Загоровський, В.Ігнат'єв, Н.Рибніков, М.Рубінштейн, М.Седов та ін.). У ці роки були зроблені перші спроби систематичного опису юності та виділення її в окремий етап у періодизації життєвого шляху людини. Проте багато що з відкритого і описаного тоді було несправедливо забутих або загублених ще в результаті антипедагогічної кампанії, що розгорнулася у 30-і роки XX ст. Тільки у 40-ві та 50-ті роки намітилося відродження інтересу до серйозного вивчення юності. Педагогічні і психологічні проблеми, пов'язані із віковими особливостями особистості розглядали Б.Анан'єв, Т.Бабушкіна, І.Кон, В.Крутецький, Ю.Кулюткіна, Н.Льовітов, А.Петровський, Є.Рибалко, О.Сапожнікова, В.Сластьонін, Є.Шумілій та ін.

Але, даючи характеристику юнацького віку, необхідно перш за все визначити зміст основних психологічних детермінантів цього етапу розвитку особистості, таких як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та центральні новоутворення.

Характерною для соціальної ситуації, властивої для етапу юнацтва, є зміна місця особистості в системі суспільних відносин,

пов'язаної зі вступом до трудового та суспільного життя. Н.Ткачова визначає соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці як орієнтацію на значущих дорослих, причому не близьких дорослих, а учених, героїв, збірний образ тощо. Вона підкреслює, що центральним особистісним новоутворенням юнацького віку є професійна спрямованість, яка "з одного боку, формується в результаті соціально-етичного, професійного, особистісного самовизначення і в процесі здійснення трудової або навчально-професійної діяльності, а з іншого боку, сама обумовлює і самовизначення, і діяльність" [7, с. 31]. Під професійним самовизначенням тут розуміється усвідомлення соціальної цінності тієї чи іншої професії, своїх інтересів і здібностей і вибір на цій основі певної професії.

На думку Б.Ананьєва, функція юності у житті людини є подвійною: з одного боку, вона результує підсумки зростання, дозрівання і формування особистості, а з іншого – організовує потенціали індивідуального розвитку людини у період зрілості, старіння і старості [1, с. 17].

Юність, на думку деяких дослідників, є надзвичайно мінливою смугою людського життя, змінною від індивіда до індивіда. У цьому випадку визначальною є та обставина, що перебіг і характер юнацького періоду чутливі до соціальних впливів (особливостей суспільства, національно-культурних особливостей тощо).

Соціальний розвиток особистості в юнацькому віці зазвичай має такі риси: а) підвищення ролі та ускладнення спілкування в системі людських взаємин між різними поколіннями; б) зростання значення й обсягу навчально-професійної діяльності, професіоналізація і поглиблення інтересів; в) поява відчуття дорослості дуже важливого соціально-психологічного новоутворення цього віку, яке неминуче призводить до зростання незалежності, посилення самостійності, нових форм самоствердження, зміни характеру цінностей і світогляду [4].

Юність є унікальним етапом у розвитку особистості в тому значенні, що до кінця цього вікового періоду відбувається "життєве визначення" молодої людини, крім того, вона набуває необхідного рівня етичної, психічної і цивільної зрілості для самостійного трудового життя.

У той же час значно змінюється характер багатьох психічних функцій: зростає здатність концентрації уваги, підвищується вольова регуляція, збільшується об'єм пам'яті, мислення стає більш систематизованим і критичним. Важливого значення набуває спрямованість на майбутнє, при цьому діяльність учіння розглядається як основний шлях для досягнення цього майбутнього, пізнавальні мотиви починають розвиватися в руслі професійної орієнтації [3, с. 70–71].

Ще однією межею юності є кардинальна перебудова всієї мотиваційної сфери особистості. Якщо раніше у соціальній ситуації розвитку провідною діяльністю визначалися в основному характер розвитку особистості і характер особистісних новоутворень, то тепер і сама особистість на основі новоутворень, що сформувалися у неї, здатна вільно і самостійно визначати, вибирати, будувати свою соціальну ситуацію розвитку і провідну діяльність [2, с. 75].

Зупинимось на найбільш загальних і специфічних особливостях студентського віку, описаних у науковій літературі.

1. Основним постулатом розвитку студентської молоді є зростання значущості психофізіологічної, біологічної зумовленості. Складний світ мотивів і цінностей є джерелом розвитку студента як дорослої людини [4].

2. Студентський вік – це вік практичного життя. Саме у цей період усі визначені на попередньому етапі принципи, ідеали і життєві плани людини утілюються в постановці практичних завдань [3]. Цим, очевидно, пояснюється той факт, що в інтелектуальній діяльності студента особливу, незрівнянну із попередніми етапами розвитку, роль починає відігравати практичне мислення.

3. Студентському вікові притаманне відчуття своєї повноцінності. Переживання цього віку досягають повного розквіту. Це – організм, що склався, сформувався, у якого основні функції досягають повного свого розвитку [6, с. 20].

4. У період юності відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, що потребує мобілізації всіх ресурсів людини, зокрема природних задатків її як індивіда.

Одна з перших характеристик студента як представника певного віку належить М.Рубінштейну. Ще у 1914 році він писав, що "студент – це вже доросла людина, це не учень молодших класів гімназії, а

перед нами особистість, що пройшла вже велику смугу життя, до певної міри визначилася і озброєна власною самостійною волею" [5, с. 39].

Специфіка життя і діяльності студентів, особливі соціальні умови їх існування визначають те особливе, відносно автономне місце, яке вони посідають у традиційній структурі суспільства – "студентській субкультурі". У науці під субкультурою розуміють "особливу форму організації людей у вигляді автономного цілісного утворення всередині пануючої культури, яким визначають стиль життя і мислення її носіїв, що вирізняється своїми звичаями, нормами, системою цінностей тощо" [10, с. 59].

Під час організації педагогічної дії не можна не враховувати особливостей студентської субкультури, якими багато в чому зумовлені не тільки характер і мотиви повсякденної поведінки студентів, але і такі важливі для нас психологічні утворення, як стиль навчальної діяльності, спосіб професійного мислення і поведінки, ставлення до майбутньої професії і всієї системи професійної підготовки.

Особистісний розвиток людини в період студентства умовно можна розділити на три складові: психофізіологічну, соціальну і професійну. Особливості перебігу розвитку за трьома зазначеними напрямками, ті психологічні утворення, які виникають у зв'язку із цим у психологічній структурі особистості, відображають загальну картину та окремі етапи формування гармонійної зрілої особистості, охоплюють усі сторони цього процесу. Описуючи вікову психологічну характеристику студентства, необхідно проаналізувати основні умови розвитку особистості в цей період: особливості провідної діяльності студентів, соціальну ситуацію їх розвитку й особистісні новоутворення, що виникають у процесі вишівської освіти.

Соціальна ситуація розвитку студентів – усебічна підготовка у вищому навчальному закладі до майбутньої професійної діяльності, тобто новий тип навчання. Провідна діяльність студентів – навчально-професійна діяльність, у процесі якої студент оволодіває вищими формами професійної діяльності, а також перебудовується відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності. Центральним особистісним новоутворенням студента є професійна спрямованість.

Соціальна ситуація розвитку особистості в період навчання у вищих навчальних закладах є частиною загального фону всебічної інтеграції особистості в дорослі соціальні відносини. Інакше кажучи, професійна підготовка, хоча і є головним видом діяльності студентів, разом з тим є лише окремим напрямком соціалізації особистості.

Б.Ананьєв, який заклав наукові основи вивчення студентського віку, дав таку його характеристику: "Перетворення мотивації і всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту. Усі психофізіологічні умови співпадають із цим найважливішим етапом становлення людини як особистості і громадського діяча, що вперше у своєму житті формує власне середовище розвитку" [1, с. 19–20].

Новий і стрімкий якісний стрибок у розвитку особистості, яким є вступ до вищого навчального закладу вчорашнього старшокласника, характеризується, перш за все, тим, що і в навчальній діяльності, і в побуті, і в особистих узаєминах відбувається корінна перебудова, пов'язана із більш самостійною практичною участю людини у цих сферах життя, з переходом суто зовнішніх проявів самостійності у внутрішні, із більш високою критичністю і самокритичністю. У зв'язку із цим Ю.Самарій визначав студентський вік як період абсолютно самостійного формування власної особистості – від її зовнішнього вигляду до того, що визначає ядро особистості, – її характеру і світогляду [9, с. 18].

Мабуть, немає жодної сфери психологічної структури особистості людини, яка б не піддавалася на студентському етапі освітньо-вікового розвитку значній перебудові: світогляд і характер, мотивація і вольові якості, емоційна й інтелектуальна сфери, психофізіологічні і соціально-психологічні якості – усе це досягає нового, вищого рівневого стану. Саме у цей період будується власний спосіб життя, відбувається засвоєння повного комплексу соціальних і професійних ролей дорослої людини і включення в усі види соціальної активності, закладаються основи подальшої консолідації соціальних і професійних ролей. Разом з тим у цей же час завершується піднесення в розвитку центральної нервової системи, досягає високої досконалості друга сигнальна

система, загальна працездатність починає відповідати працездатності дорослої людини. Також кардинально перетворюється операціонально-діяльнісний бік особистості, а характер таких її складових, як спілкування, пізнання і праця, значно виділяє зазначений період помітним посиленням у них ролі самосвідомості.

Особлива значущість цього періоду полягає, на думку Є.Рибалка, в тому, що, включаючись в усе різноманіття суспільних відносин, студент стає їх суб'єктом, свідомо формуючи та інтегруючи свої ставлення до навколишнього світу [6, с. 228]. У студентському віці відбувається посилення соціального розвитку особистості, максимальне включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності, встановлення контакту з різними суспільними і професійними групами, який відрізняється високою інтенсивністю, широтою, а також легкістю і природністю зв'язку. Усе це неодмінно вимагає мобілізації всіх ресурсів людини, зокрема природних задатків його як індивіда.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, вивчення вікових особливостей студентського віку та використання його результатів у педагогічній практиці вищого навчального закладу зумовило необхідність виділення універсального наукового поняття для позначення зазначеного проміжку онтогенезу, тому перспективними завданнями ми вважаємо:

1. Аналіз співвідношення та взаємодії психологічного, соціального та педагогічного розвитку студентів.
2. Управління психологічним, соціальним та педагогічним розвитком.
3. Створення умов для формування гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя.

Література

1. Ананьев В. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний / В. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – 96 с.
2. Занюк С. С. Психология мотивації : [навч. посібник] / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Костюк Григорій: Психологічна теорія особистості / Григорій Костюк // Психологія і суспільство. – 2002. – № I. – С. 10–17.

4. Маркова А. К. Актуальные проблемы педагога чешской психологии / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 5–15.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – [4-е изд.]. – М. : Мысль, 1989. – 584 с.
6. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : [учеб. пособие] / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 265 с.
7. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразование юношеского возраста / Н. Ю. Ткачева // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – 129 с.
8. Гумлирц О. Единство психологии и ее значение для теории переходного возраста / О. Гумлирц // Педология юности. – М., 1931. – 205 с.
9. Самарин Ю. А. Психология студенческого возраста и становление специалиста / Ю. А. Самарин // Вестник высшей школы. – 1971. – № 8. – С. 21.
10. Шавір П. А. Психологія професійного самовизначення в ранній юності / П. А. Шавір. – Тюмень : Видавництво ТТУ, 1980. – 87 с.

УДК 37.041+371.134:78.07 (045)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Т.М.Тімашева

У статті висвітлюється сутність поняття "творча самостійність", розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування творчої самостійності в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: самостійність, творчість, творча самостійність, формування творчої самостійності.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Формування національної самосвідомості та духовного потенціалу суспільства вимагає підготовки нової генерації фахівців, здатних розв'язувати навчально-виховні завдання в новій моделі системи освіти України. Національна освіта переживає період глибинних змін, котрі зумовлені загальноцивілізаційними тенденціями розвитку суспільства. Сучасна цивілізація все більшою мірою ставить основною вимогою розвиток особистості.

Для досягнення цих цілей необхідний фахівець, спроможний оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук шляхів, способів поведінки і дій. Вона набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її вияву. У сучасних умовах творча самостійність стає професійно необхідною якістю особистості будь-якого фахівця. Отже, підготовка майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування у студентів цієї якості, а не лише на репродуктивну навчальну діяльність з оволодіння певною сумою знань і вмінь.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у визначенні поняття "творча самостійність", характеристики психолого-педагогічного аспекту її формування.

Аналіз останніх джерел і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Результати аналізу літературних джерел з психології та педагогіки свідчать про те, що проблемі творчої самостійності присвячено дослідження багатьох учених, серед яких: І.Архіпова, Л.Божович, М.Буланова-Топоркова, П.Підкасистий, В.Сухомлинський, І.Унт, К.Ушинський, Т.Шамова та інші.

Виклад основного матеріалу. У понятті "творча самостійність" суміщаються два аспекти: самостійність та творча форма її здійснення.

У психологічному плані самостійність трактується як узагальнена властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку [13, с. 449]; як одна з вольових рис характеру (Д.Дубравська); як здатність діяти відносно незалежно від інших, без сторонньої допомоги, особливим чином, не так, як усі (Л.Божович, Л.Виготський).

В українському педагогічному словнику самостійність визначається як одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь та навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язки з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності [3, с. 297].

Визначаючи сутність творчої самостійності особистості, актуальним вважаємо аналіз процесу творчості як творення себе.

У філософії творчість розглядається як феномен реалізації людської сутності, визначається як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості [11].

У психологічній літературі творчість трактується як психічний процес створення нових цінностей, ніби продовження й заміна дитячої гри; діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [13, с. 586].

У педагогічній літературі вказується, що творчість є вищою формою активності й самостійної діяльності людини. Творчість оцінюється за її соціальною значущістю й оригінальністю (новизною). Варто розрізняти об'єктивну й суб'єктивну сторони творчості. З об'єктивної точки зору, творчість визначається кінцевим продуктом – науковим відкриттям або новизною наукового дослідження, винаходом, раціоналізацією, створенням художнього твору, розв'язанням нового завдання тощо. Із суб'єктивної точки зору творчість визначається самим процесом незалежно від значущості продукту (психічними процесами, характерними для творчості) [12].

Враховуючи багатогранність підходів до проблеми формування творчої самостійності, відсутність єдності у її трактуванні, ми визначилися з основним змістом поняття "творча самостійність". Це складне особистісне утворення ми розуміємо як *вид продуктивної діяльності на основі розвитку творчих здібностей, що забезпечує самореалізацію особистості*. Така діяльність передбачає творче здобуття знань, набуття вмій і навичок та їх застосування, а саме: самостійне використання набутих якостей у нових ситуаціях – комбінування, перетворення відомих раніше способів діяльності; визначення нової проблеми, структури або функцій об'єкта, розв'язання поставленої проблеми; генерування нових ідей, висунення гіпотез; критичне оцінювання навчального матеріалу або роботи у власних судженнях на основі аналізу, систематизації й узагальнення; обґрунтування думок, доведення їх правильності; створення оригінального нового продукту за допомогою уявлень.

З огляду на вищезазначене, вважаємо: щодо творчої самостійності майбутніх учителів музики необхідно використовувати саме термін "*формування*", який розуміється нами як конструювання нового, цілісного утворення, ще не сформованого в студентів, не

включених у безпосередню педагогічну діяльність; як неусвідомлений процес, який може бути створений при цілеспрямованому, функціональному системному підході до цієї проблеми.

Зазначимо, що питання формування в особистості самостійності, критичності мислення, здатності до творчих пошуків у педагогічній науці не є новим. Перші вимоги до учнів бути творцями, активними співучасниками процесу пізнання відомі ще за часів античності. Ж.-Ж.Руссо у власній теорії виховання також радив не передавати вихованцю знання в готовому вигляді, а зробити його дослідником, відкривачем істин.

Однією з основних вимог методики викладання, за К.Ушинським, є умова обов'язкової самостійності в набутті знань учнями та самостійності суджень і висновків [10]. В.Сухомлинський в основі навчання учнів у школі вбачав виховання в них самостійності, критичності мислення, активності. Педагог наголошував, що справжнім можна вважати лише те навчання, яке має спрямованість на розвиток дитини, її мислення, діяння у процесі пізнання, оскільки "розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків" [9].

Уміння розв'язувати навчальні завдання нестандартно, творчо сприяє розвитку творчої самостійності студентів. А це, у свою чергу, є одним із важливих завдань освіти сьогодення – розвинути у майбутніх фахівців потребу в самостійному здобутті необхідних знань. Адже саме самостійність є тією важливою і необхідною ланкою переходу пізнавальної активності студента у творчу. Студент у такому разі виходить на якісно новий рівень в оволодінні науковою інформацією і перетворюється із студента, який відповідає, на такого, який діє творчо.

Досліджуючи основні види діяльності студентів, вчені особливу увагу приділяють вивченню особливостей навчальної діяльності. Вона є одним із основних видів діяльності людини, спрямована на засвоєння теоретичних знань і способів діяльності в процесі розв'язання навчальних завдань. Систематичне здійснення навчальної діяльності сприяє інтенсивному розвитку в її суб'єктів теоретичної свідомості й мислення.

Цінність самостійної навчальної діяльності полягає не лише в ефективному розв'язуванні навчальних завдань (поглибленні знань

студента, розширенні його кругозору, розвиткові інтелектуальних можливостей особистості, ерудиції). Вона пробуджує у студентів активність, потребу в творчій діяльності.

Спираючись на теорію С.Рубінштейна, І.Огородников визначає творчим будь-який навчальний процес, виділяючи об'єктивну й суб'єктивну його сторони [1].

І.Лернер у дослідженнях питань дидактики визначив творчість як форму діяльності особистості, спрямовану на отримання об'єктивних чи суб'єктивних якісно нових цінностей, важливих для її формування. У цьому визначенні увага дослідника звернена, насамперед, на форму, результати й значущість діяльності [5].

Вагомим є теоретичне визначення дидактом творчої складової навчальної діяльності. На думку І.Лернера, навчальна діяльність має творчий характер, коли відбувається:

- а) самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- б) визначення нової проблеми у традиційній ситуації;
- в) бачення структури об'єкта, визначення його функцій;
- г) комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності у процесі розв'язування нової проблеми;
- г) створення принципово нового методу, способу, підходу, пояснення [5].

У спільній діяльності цілі викладача (навчати) і цілі студента (вчитися) є різними, хоча й взаємопов'язані між собою. Навчання спрямовується дидактичними цілями, виявляється в різних формах і здійснюється різними способами, які не зводяться лише до повідомлення студентам готових знань, а включають, насамперед, функцію активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Дидактичні цілі визначають цілі діяльності учіння й реально спрямовують її. Отже, навчання, як сукупність дидактичних дій викладача, не самоціль – його вихідним пунктом є *учіння*.

Учіння як опосередковане пізнання світу є провідною діяльністю студента. Саме через учіння здійснюються його взаємовідносини з суспільством, формуються особистісні якості й окремі психічні функції. Учіння є там, де дії людини скеровуються свідомою ціллю – засвоїти певні знання, уміння і навички, форми поведінки і діяльності. Воно є однією із сторін соціального за своєю суттю процесу навчання, який здійснюється під керівництвом викладача і спрямовується на розвиток творчих можливостей

студента. Тому, на думку С.Рубінштейна, не можна розривати й протиставляти учіння і навчання [7].

Психологи розглядають *учіння* як активну діяльність людини із засвоєння знань і способів їх самостійного набуття, що вимагає від них напруження, волевих зусиль, терпіння [6, с. 5]; як специфічну людську діяльність, яка можлива лише на тому ступені розвитку людини, коли вона здатна регулювати свої дії свідомою ціллю [2, с. 177].

Важливою особливістю учіння є характер його перебігу. Хоча мета, зміст, способи пізнавальної діяльності визначаються навчальними програмами, процес учіння може відбуватися з різним прикладанням зусиль, активності, самостійності. В одних випадках воно має характер наслідувальний, репродуктивний, в інших – пошуковий, ще в інших – творчий. Саме характер перебігу учіння впливає на його кінцевий результат – на ґрунтовність знань, умінь, навичок.

Встановлено, що репродуктивний характер перебігу пізнавальної діяльності, навіть при засвоєнні значного обсягу знань, не виявляє істотного впливу на свідомість студента. Його діяльність у даному випадку ґрунтується на засвоєнні того, що він почув від викладача чи прочитав у підручнику. При цьому переосмислення почутого або прочитаного здебільшого не відбувається. Іншого характеру набуває учіння в умовах самостійного, творчого пошуку. Тут приводяться в дію багато процесів: здогад, осяяння, осягнення, привнесення минулого досвіду, думок, поглядів, переживань. У таких умовах знання й уміння, пройшовши крізь призму думки, волі, активної участі самої особистості, набувають неповторності, стають дієвішими.

Учіння виступає також як основний процес формування особистості, підпорядкований специфіці відповідного предмета засвоєння. Зокрема, засвоєння наукових знань здійснюється насамперед у процесах пізнавальних, а засвоєння творів мистецтва – у процесах художнього сприймання, виконання, творення. На нашу думку, пишучи твір, учень переходить від самостійності відтворювальної до самостійності продуктивної (творчої), отже, виникає потреба виділити творчу самостійність як найвищий прояв творчої діяльності учня.

Формування творчої самостійності майбутніх учителів музики є одним із завдань музично-педагогічної освіти. Питання творчості в означеному контексті є надзвичайно важливим і багатограним, оскільки елемент творчості пронизує весь процес музичної комунікації.

Розвиток навичок самостійної музичної діяльності майбутніх учителів розглядався у різних аспектах ученими та методистами-практиками, серед яких Л.Баренбойм, Р.Верхолаз, Е.Кубанцева, Н.Кьон, Г.Нейгауз, Ю.Полянський, І.Рябов та ін. У їх працях визначається, що самостійність майбутнього вчителя має реалізовуватись у його особистісних властивостях, головними з яких є критичність мислення та вміння активно засвоювати й творчо застосовувати набуті знання та навички. Розглядається також специфіка прояву цих якостей у музично-професійній галузі, яка виражається, по-перше, в оцінному ставленні до продуктів музичної культури, по-друге, у володінні навичками самостійного музикування, на основі яких здійснюється підготовка музичного репертуару до виконання на уроках [4].

Савшинський вважає чи не найголовнішим завданням викладача – навчити учнів самостійно думати і працювати. Він умів створити в роботі зі студентами напружену творчу атмосферу. Цьому сприяло його вміння збудити живий інтерес до музики, до роботи [14, с. 263].

О.Рудницька відзначала, що у мистецтві найбільше цінується особистісне ставлення до художнього матеріалу. Тому на всіх етапах індивідуального навчання треба дбайливо пестити в учня його індивідуальність, мистецьке Я. Робити це можна тільки шляхом розвитку творчої самостійності, оскільки тоді людина знаходить себе, коли шукає сама, а не слухняно виконує вказівки, нехай і досвідченішого та талановитішого музиканта. З цієї причини практику і методику індивідуальних занять неможливо укласти в якусь певну схему: кожний урок – це творчість педагога, що спрямовується особливостями конкретного учня, специфікою певного художнього твору, поточними та віддаленими навчальними завданнями, розвитком музичних даних, роботою над звуком, формуванням технічних навичок, пошуком художньої інтерпретації тощо [8, с. 129].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що традиційна модель освіти, спрямована на передачу знань, умінь і навичок, малоефективна. В основі побудови нової системи освіти повинна бути творча особистість зі сформованою художньою культурою, діалектичний процес формування якої складний і суперечливий. Чинниками, що сприяють ефективності цього процесу, мають стати зміни на методологічному рівні, які позитивно позначаються на формуванні художньої культури студентів. Дана стаття не висчерпує всього кола даної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання розробки і впровадження сучасних форм і методів формування творчої самостійності майбутніх фахівців.

Література

1. Бабенко О. Формування навичок творчої самостійності учнів під час вивчення фразеологізмів / О. Бабенко // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 43–45.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов / [В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, И. Б. Ительсон и др. ; под общ. ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кьон Н. Г. До питання про підвищення ефективності інструментально-професійної підготовки майбутнього вчителя музики за модулем "самостійне музикування" / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – № 18. Спеціальний випуск : Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / [редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. Ч. 1. – 2007. – С. 234–243.
5. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / Б. Л. Кременштейн. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 98 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 596 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1981. – 382 с.
10. Ушинский К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – М. ; Л., 1950. Т. 10. – 1950. – 668 с.
11. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – 798 с.
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.
13. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
14. Шауб В. В классе С. И. Савшинского / В. Шауб // Вопросы фортепианной педагогики / ред. В. Натансона. – М. : Музыка, 1976. Вып. 4. – 1976. – С. 262–271.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ВИКОНАВЦІВ

Сливко С.А.

У статті розкриваються педагогічні умови цілеспрямованого формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Чільне місце в професійному становленні фахівців мистецьких спеціальностей вищої школи посідає інструментально-виконавська підготовка як одна з провідних фахових дисциплін. Інструментально-виконавська підготовка має значні резерви щодо формування художньо-виконавської культури студентів, розвитку їх художньо-творчого потенціалу, реалізації потреби в духовному самовираженні.

Важливою складовою інструментально-виконавської підготовки виступає формування музично-слухової активності виконавця, що забезпечує високу ефективність інструментально-виконавської діяльності. Як відмічають музиканти (Ф.Блуменфельд, М.Курбатов,

Г.Фрейндлінг, Г.Ципін, Г.Шахов), музично-слухова активність у виконавському процесі є основою творення виконавського задуму як художньо-творчого проектування майбутнього виконання; сприяє здійсненню усвідомленого самоконтролю, що дає можливість адекватно оцінювати якість виконавської діяльності.

Незважаючи на визнання важливості музично-слухової активності у виконавській діяльності та необхідності подолання слухової пасивності, що часто спостерігається серед виконавців, проблема цілеспрямованого формування музично-слухової активності в науково-педагогічних дослідженнях не стала предметом спеціального вивчення. У ряді досліджень процес формування музично-слухової активності виконавців висвітлюється переважно як вторинний продукт розвитку художньо-творчих навичок (Г.Шахов), удосконалення властивостей внутрішнього музичного слуху (С.Оськіна), формування художньо-образних слухових уявлень (Р.Гржибовська) тощо.

Наші дослідження показують, що формування музично-слухової активності має проходити як керований процес, інтенсивність якого забезпечиться за наступних умов: *створення установки на художньо осмислене сприймання музичних творів; розвитку усвідомленої музично-слухової уваги в художньо-виконавському процесі; цілеспрямованого засвоєння художньо-аналітичних прийомів виконавської діяльності.*

Розглянемо зазначені педагогічні умови детальніше.

Незаперечним є той факт, що музично-слухова активність у виконавському процесі виявляється при обов'язковому підключенні слухової перцепції, тобто сприймання музичного явища. Сприймання на рівні отримання безпосередньо-емоційного враження, на що вказує ряд музикантів (Ф.Блуменфельд, К.Ігумнов, Г.Коган, С.Фейнберг), є недостатнім для становлення музично-слухової активності виконавця. Задля цього необхідна задіяність музичного сприймання як специфічного виду узагальненої духовно-практичної діяльності, що включає рівень художнього осмислення всіх закладених у музичному явищі художніх значень.

Як зазначають науковці (В.Медушевський, С.Назайкінський, Є.Руч'євська та інші), художньо осмислене сприймання розгортається як складний художньо-пізнавальний процес, що виявляється в осягненні художньо-змістової сутності музичного

твору. В процесі художньо осмисленого сприймання художнє пізнання рухається від сенсорно-перцептивної реакції на звуковий потік до інтелектуального осмислення семантики музичної мови й концептуально-цілісного оформлення художньої інтерпретації музичного твору.

Створення установки на художньо осмислене сприймання в контексті формування музично-слухової активності обумовлено насамперед тим, що здійснення будь-якої діяльності значною мірою залежить від настроєності суб'єкта на її перебіг, готовності до її виконання. Як доводять наукові дослідження (Д.Узнадзе, А.Пранґішвілі, В.Наракідзе, З.Ходжава), установка виступає внутрішньою психофізичною готовністю до здійснення діяльності, характеризується цілісним внутрішнім станом суб'єкта та загальною спрямованістю на єдиний цільовий орієнтир [5, с. 164]. Установка допомагає зосередити увагу, виокремити ключові елементи, спрямувати діяльність у конкретному напрямку, а відтак діяти планомірно і послідовно відповідно до вирішуваних завдань.

Наші дослідження показують, що установка на художньо осмислене сприймання музичного явища виступає в якості цільової настроєності виконавця на досягнення і розуміння художньо-сміслових значень, якими "володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності" (Є.Назайкінський). Установка на художньо осмислене сприймання націлює виконавця на "виявлення смислової неповторності" музичного твору, на "усвідомлене досягнення його іманентних властивостей як унікального явища в системі художньої творчості" (В.Москаленко). Це, в свою чергу, задає певну цільову настройку для музично-слухової сфери музиканта, орієнтуючи її не тільки на отримання безпосередньо-емоційного враження, а й на включеність у процес досягнення художньо-змістової сутності музики.

Аналіз виконавської практики доводить, що відсутність цільового орієнтиру на художнє осмислення негативно позначається на ефективності виконавської діяльності в цілому та на активізації музичного слуху виконавця зокрема. Це веде, зазвичай, до зміщення акценту з художньо-творчого пізнання музичного твору на отримання розрізнених слухових відчуттів у процесі сприймання та на слухове запам'ятовування вже існуючої музично-виконавської версії

подальшим копіюванням. У кінцевому результаті в музиканта-виконавця формується музично-слухова пасивність як слухова несприйнятливність і бездіяльність, як "слухо-репродуктивна настроєність" у процесі сприймання музичного явища й творення художньої версії виконання.

Наступною умовою формування музично-слухової активності виконавця ми визначили *розвиток усвідомленої музично-слухової уваги в процесі художньо-виконавської діяльності*.

Не підлягає сумніву той факт, що будь-яка розумова чи практична діяльність потребує уваги суб'єкта, тобто "спрямованості та зосередженості на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших" [3, с. 196]. Особливої значущості в процесі діяльності, на що вказують численні психолого-педагогічні дослідження (Ф.Н.Гоноболін, М.Ф.Добринін, Є.О.Мілерян, І.В.Страхов та інші), набуває довільна увага як свідомо, запланована та регульована зосередженість суб'єкта. На відміну від мимовільної уваги – безпосередньої реакції на дію сильного чи нового зовнішнього подразника, довільна увага зумовлена метою та завданнями конкретної діяльності. Довільна увага свідомо спрямовується, переключається суб'єктом діяльності при передбаченні результату діяльності, плануванні способів його досягнення, здійсненні контролю за процесом діяльності тощо.

Це повною мірою стосується музично-виконавської діяльності, в процесі якої довільна увага дозволяє концентруватися на художньо значущих моментах, зосереджуватися на художньо-творчих завданнях, постійно заглиблюватися у зміст діяльності. Як підкреслює більшість музикантів (Л.Баренбойм, Н.Метнер, Г.Нейгауз, К.Ігумнов та інші), свідомо спрямована та регульована увага виконавця є передумовою творчого й художньо осмисленого виконання, виключає "механічно-репродуктивну гру" й сприяє активізації музичного слуху.

Разом з тим практика музичного виконавства показує, що в процес активізації музичного слуху виконавця увага включена, зазвичай, не повною мірою, частково й ситуативно. Увага, яка переважно характерна для виконавця, знаходиться на рівні мимовільної зосередженості, що за мінімальної вольової регуляції підпорядковується зовнішнім впливам. Мимовільна увага є неконтрольованою і нерегульованою з боку виконавця, її вияв

детермінується зовнішніми чинниками – яскравими ознаками музичного явища, вказівками й порадами педагога тощо. Більше того, об'єктом зосередженості мимовільної уваги виконавця стає здебільшого не весь комплекс художньо-сміслових елементів музичного явища, а тільки деяка частина. Певна зосередженість уваги виконавця, що відбувається під час роботи над окремими деталями музичного явища, залишається мимовільною і не виходить на рівень довільної уваги, яка передбачає цілісність і системність.

На наше переконання, увага виконавця в процесі музично-виконавської діяльності має піднятися з найнижчого щабля зосередженості, що має безсистемний, випадковий характер, до найвищого – усвідомленого та контрольованого, який є більш характерним для довільної уваги. Тобто увага виконавця має трансформуватися з мимовільної зосередженості на окремих, часто не суттєвих елементах, до усвідомленої довільної уваги в системному охопленні всіх складових елементів, що врешті й активізує музичний слух виконавця.

Наступною умовою формування музично-слухової активності виконавця є *засвоєння художньо-аналітичних прийомів виконавської діяльності*.

Численні наукові дослідження (Л.Арчажнікова, Н.Тализіна, Є.Кабанова-Меллер) доводять, що ефективність будь-якої діяльності забезпечується за умови засвоєння відповідних прийомів, що відбивають основний сутнісний зміст діяльності й виступають логічними способами її реалізації. Зокрема, Н.Тализіна відмічає, що предметна чи розумова діяльність буде продуктивною тоді, коли людина оволодіє відповідними логічними прийомами, способами дій та операцій, які виконуються за певними правилами [4, с. 35].

Без засвоєння відповідних прийомів діяльність виконується зі значними похибками й втрачає логічність та послідовність, потребує зовнішнього координування і, зазвичай, набуває репродуктивного характеру. Тому засвоєння художньо-аналітичних прийомів музично-виконавської діяльності є основою ефективного перебігу виконавського процесу й отримання бажаного результату та, разом з тим, умовою формування музично-слухової активності музиканта-виконавця.

Як відмічає більшість дослідників (Є.Гуренко, Н.Корихалова, В.Крицький та інші), структура музично-виконавського процесу

охоплює два основні види діяльності. Перший – це діяльність осягнення художньо-змістової сутності музичних творів, результатом якої є суб'єктивний образ твору, другий – діяльність утілення суб'єктивного образу твору (виконавського задуму) в матеріально-звукову форму [1; 2]. Діяльність осягнення та втілення виступають як різноспрямовані та різнофункціональні види діяльності, основою яких, відповідно, є різні художньо-аналітичні прийоми.

За твердженням дослідників, діяльність осягнення спрямована на відбір та осмислення художньо-змістової інформації, закладеної в музичному творі. При цьому музичний твір розглядається як складна інтонаційно-драматургічна організація з багаторівневою художньо-смісловою структурою. Складові елементи художньо-сміслової структури твору розпізнаються та осмислюються на рівні конкретно-чуттєвих реакцій, емоційно-образних узагальнень та логіко-драматургічного усвідомлення.

У цьому зв'язку основним художньо-аналітичним прийомом діяльності осягнення є інтонаційно-драматургічний аналіз, який співпадає з внутрішніми процесами музичного сприймання, націлений на осягнення і розуміння художньо-змістової сутності твору, досліджує музичний твір як цілісну художньо-сміслову організацію. Як показує практика виконавської підготовки, засвоєння інтонаційно-драматургічного аналізу як прийому діяльності осягнення значною мірою активізує музичний слух музиканта-виконавця. Це виявляється у зосередженості музичного слуху на художньо-сміслових елементах твору, в поетапному творенні музично-слухових уявлень, у формуванні цілісного художньо-виконавського задуму як орієнтиру для подальшого звукового втілення.

Діяльність утілення, на що вказують науковці, полягає у відборі адекватних засобів виразності та об'єктивної ідеально створеного художнього продукту в матеріально-звуковій формі. Невід'ємним компонентом діяльності втілення виступає контроль за адекватністю озвучення, що базується на порівнянні ідеального та об'єктивованого художнього продукту й націлений на встановлення їх відповідності. До того ж у процесі втілення здійснюється корекція, що полягає в уточненні, конкретизації як безпосереднього процесу

озвучення ідеального художнього продукту, так і художньо-виконавського задуму.

З огляду на це, основним художньо-аналітичним прийомом діяльності втілення виступає контролюючо-корегуючий аналіз, який передбачає актуалізацію ідеального художнього продукту, його співставлення з реальним звучанням, виявлення недоліків виконання та пошук ефективних шляхів їх усунення. Аналіз практики виконавської підготовки доводить, що засвоєння контролюючо-корегуючого аналізу як художньо-аналітичного прийому діяльності втілення найбільш повною мірою активізує музичний слух виконавця. Контролюючо-корегуючий аналіз детермінує включеність музичного слуху виконавця до процесу оцінювання художньої досконалості втілення, до коригування ідеального та об'єктивованого художнього продукту, до контролю за технічною довершеністю виконання.

Таким чином, можна зробити висновок, що музично-слухова активність як необхідна професійна музично-виконавська якість повинна бути предметом цілеспрямованого формування в процесі інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Формування музично-слухової активності буде ефективним за умов створення установки на художньо осмислене сприймання музичних творів, розвитку усвідомленої музично-слухової уваги в художньо-виконавському процесі та засвоєння художньо-аналітичних прийомів виконавської діяльності.

Література

1. Гуренко Е. Г. Исполнительское искусство: методические проблемы / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Изд. НГК, 1985. – 88 с.
2. Крицький В. М. Засвоєння узагальнених прийомів способу музично-виконавської діяльності у процесі роботи над музичними творами : методичні рекомендації / В. М. Крицький. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУсу, 2001. – 32 с.
3. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
4. Тальзіна Н. Управление процессом усвоения знаний / Н. Тальзіна. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
5. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цава. – М. : Изд. ист. практ. психолог. ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 448 с.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Раструба Т.В.

У статті розкрито етапи, зміст і методи формування навичок самостійної роботи у студентів у класі хорового диригування.

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає активізації творчого потенціалу особистості, забезпечення мобільності професійних умінь майбутнього фахівця. На сьогодні система підготовки майбутніх учителів музики значною мірою спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Для розв'язання сутності даного питання необхідно належну увагу приділяти комплексу професійно необхідних якостей особистості, які б забезпечили високий рівень професіоналізму, творчої активності, а саме готовності майбутнього музиканта-педагога до диригентсько-хорової діяльності.

Диригування – один із видів творчої роботи в галузі музично-хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх учителів до хорового диригування слід розглядати як їх підготовку до творчої діяльності [2, с. 92].

Ця підготовка передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, численними вміннями і навичками.

Хорове диригування є загальним компонентом усіх основних напрямів професійної діяльності вчителя музики, і що ця діяльність певною мірою сприяє прилученню підростаючого покоління до музичної культури, дає підставу розглядати його відносно самостійний напрям праці вчителя [3, с. 125]. Оволодіння знаннями, вміннями і навичками у вирішенні організації диригентської діяльності вчителя музики зводиться до найважливішого – вдосконалення його самостійної роботи.

Саме тому праця вчителя музики у загальноосвітній школі вимагає цілого комплексу професійних якостей і складається з низки досить складних за своєю структурою компонентів. Отож у процесі

становлення особистісних якостей майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування навичок самостійної роботи.

Дане питання не могло оминати професійний інтерес багатьох науковців, серед яких ми можемо назвати такі імена, як Л.Арчажнікова, Л.Коваль, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, О.Апраксина, А.Болгарський, С.Горбенко, І.Назаренко, Л.Хлебнікова, Є.Скрипкіна, О.Абдуліна, Ю.Бай, Г.Ципін та інші, які зробили вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта.

Необхідною умовою, що сприяє формуванню інтересу студентів майбутньої професії, є організація різних видів діяльності і залучення до них студентів під керівництвом педагога-консультанта. Педагог повинен володіти сучасними теоретичними знаннями з диригентсько-хорового виконавства, а також поєднувати їх у власній диригентській практиці [5, с. 141].

Як зазначалося вище, одним із важливих предметів професійної підготовки студентів мистецьких факультетів є предмет "Диригування", де самостійна робота повинна моделювати дійсний процес творчої діяльності диригента. Навчити майбутнього вчителя самого опрацювати пісенний шкільний репертуар, сформувати знання, уміння самостійної роботи над ним – це означає вирішити ряд творчих завдань, які складають серцевину його диригентської діяльності в класі, в позакласній роботі за межами школи.

Тому вдосконалення самостійної роботи майбутніх учителів музики доцільно здійснювати шляхом залучення їх у творчий процес, зміст і характер якого наближений до змісту і характеру тих завдань, які доводиться вирішувати організаційно вчителю-диригенту в повсякденній практичній діяльності.

Щоб створити систему навчальних творчих завдань і визначити їх типологію, необхідно піддати ретельному психолого-педагогічному аналізу процес творчої діяльності диригента. Психологічний аналіз будь-якої діяльності передбачає характеристику її мети, засобів, змісту, кінцевих результатів і взаємозв'язку між ними. Кінцева мета диригентської діяльності як ідеалізований кінцевий її результат полягає в організації хорового виконання твору і його цілеспрямованої дії на свідомість і емоційну сферу слухача [4, с. 157].

Успішному професійному росту майбутнього фахівця сприяє осмислене та сумлінне вдосконалення навичок хорового

диригування. Починаючи з перших днів занять із диригування, необхідно прагнути до того, щоб урок був комплексним, а не зводився тільки до вивчення технічних прийомів диригування. Виховання самостійності, розкриття та розвиток індивідуального дару студента-музиканта – одне з найважливіших завдань викладача.

Саме на молодших курсах педагог-диригент має працювати над розвитком у студентів самостійності як комплексу умінь працювати з власним диригентським апаратом та умінь організувати самоосвіту. Як правило, у першокурсників відсутня спрямованість на самостійну роботу та недостатній досвід самостійної пізнавальної діяльності і вибір раціональних способів роботи з навчальним матеріалом [5, с. 142].

Тому організація самостійної роботи на заняттях з хорового диригування передбачає 1) суто диригентську підготовку, яка обов'язково містить у собі роботу над мануальною технікою (вправи на вивільнення м'язів рук, для розвитку кистьових рухів, для виправлення неправильної постановки рук, для формування диригентської техніки і так далі); 2) методичну підготовку, до якої віднесемо: роботу над партитурою, аналіз хорових творів та їх анотація.

Серед диригентсько-технічних навичок, якими потрібно оволодіти студентам, назвемо: початкові навички постановки диригентського апарату (основна позиція, положення корпусу, шиї, голови, рук); навички прийому виконання рухів – тактування за дво-, три-, чотиридольною схемами; навички відображення в жесті ритмічних особливостей; навички прийому показу постійного темпу, постійної динаміки; навички розподілу функцій рук і таке інше [6, с. 134].

Під час засвоєння техніки диригування основними будуть два завдання: оволодіння диригентськими прийомами і відбір жестів для втілення музичного образу. За допомогою диригентських жестів передаються основні компоненти музичного звучання: метр, характер звуковедення, темп, ритм, динаміка, початок і припинення звучання. Оволодінню диригентськими прийомами допоможе розуміння музичного образу, знання закономірностей побудови творів, показ педагога.

Формування цих навичок, зауважимо, на початковій стадії навчання, можливе за допомогою спеціально підібраного

викладачем музичного матеріалу: хорових творів а capella та з супроводом в штриху legato на різні розміри, використання дитячих творів із супроводом та під власний супровід із показом.

Завдання та вправи з фаху для самостійного опрацювання даються викладачем, мають конкретні цілі оволодіння тим чи іншим прийомом, впливають з висновку уроку, закріплюються й демонструються на наступному уроці [2, с. 149]. Сумлінне виконання самостійних завдань поступово забезпечить обґрунтовану впевненість і професійне вдосконалення.

Наступним у другому підпункті, що зазначалося вище, була методична підготовка, яка вміщувала в собі ретельне вивчення хорової партитури. Безумовно, на початковому етапі навчання, перш ніж почати диригувати, необхідно досконало вивчити хорову партитуру твору, тому що робота диригента над партитурою і вироблення самостійних умінь і навичок є важливою стороною його діяльності в оволодінні диригентським мистецтвом.

Саме тому, напевно, всі дослідники диригентського мистецтва окремими розділами розкривають саме цю важливу ділянку роботи професійного диригента. Автор посібника "Питання диригування" М.Канерштейн відзначив, що "глибоке проникнення в характер образів твору і їх розвиток, усвідомлення загальної драматургічної лінії твору допомагає виконавцю зрозуміти наміри автора, зрозуміти зміст музики і знайти потрібні засоби для його вираження. Тому робота над партитурою – одна із важливих сторін діяльності диригента. Вона вимагає напруженої праці, великого терпіння, допитливості і вміння" [3, с. 135].

Роботу над партитурою можна поділити на три так звані періоди: 1) самостійне вивчення партитури; 2) вивчення музичного твору з хором; 3) виконання музичного твору на концерті [2, с. 150]. Безумовно, такий поділ є умовним, тому що перший період завжди буде мати продовження в двох інших, і вони взаємозв'язані між собою. Проте головним завданням майбутнього вчителя на початковій стадії навчання для формування навичок самостійності буде ретельне вивчення саме першого періоду вивчення хорової партитури.

Слід пам'ятати, що самостійна робота вчителя музики над партитурою складається із трьох певних етапів: 1) попереднього ознайомлення з партитурою; 2) вивчення партитури; 3) планування

методів роботи по вивченню партитури з колективом [6, с. 145]. По мірі того, як майбутній учитель засвоює професійні навички, вчиться судити про художній образ, розширює музичний світогляд, визначається план поступової роботи над попереднім ознайомленням із партитурою.

Зазначимо, що формування умінь і навичок попереднього ознайомлення з музичним твором виховує у майбутнього вчителя естетичні смаки, професійний інтерес, критерії естетичної оцінки, вміння визначити ідейно-естетичну цінність музичного твору [1, с. 180]. Всі ці якості вкрай необхідні вчителю-диригенту і виховання їх лежить тільки через самостійну роботу з партитурою.

Отже, робота диригента над партитурою і вироблення самостійних умінь і навичок є важливою стороною його діяльності в оволодінні диригентським мистецтвом.

Педагог вищої школи має орієнтувати самостійну роботу студентів на вивчення та осмислення процесу викладання хорового диригування шляхом використання методів проблемного навчання, які сприяють пошуковій діяльності, активізації теоретичних знань, збагаченню практичної підготовки [4, с. 155].

До практичних тем, що в змозі засвоювати студенти молодших курсів з різним ступенем підготовки на основі теоретичних узагальнень, вироблених під керівництвом викладача, віднесемо: 1) психолого-педагогічне діагностування учнів (однокурсників, студентів ліцею, училища); 2) визначення дефектів хорового звучання; 3) визначення шляхів подолання недоліків хорового звучання; 4) підбір спеціальних вправ для хорових партій; 5) підбір поспівок з метою вдосконалення певних навичок; 6) аналіз хорових творів; 7) складання репертуарних списків (пісень шкільного репертуару) і таке інше.

На сучасному етапі естетичного виховання учнівської молоді диригентська діяльність учителя музики передбачає використання таких високохудожніх творів, які б задовольнили зрілі естетичні смаки, естетичний досвід, збудили б естетичні почуття. Роль учителя в даному процесі дуже значна, тому майбутньому диригенту необхідно розширювати свої професійні творчі уявлення [4, с. 160].

Звичайно ж, певною базою для подальшої роботи майбутнього вчителя музики може стати диригування різних хорових творів, у тому числі і дитячих, більшої складності та сучасного репертуару

композиторів II пол. XX століття, а також прослуховування та перегляд записів виступів видатних майстрів усвітнього рівня. Така самостійна робота допоможе формуванню художнього смаку та пошуку власної виконавської манери. А це можливо лише за умови, якщо з першого заняття в класі хорового диригування до першого свого виступу з колективом на концерті і протягом усього життя студент – майбутній учитель-диригент буде збагачувати свої знання, уміння і навички, вдосконалювати їх.

Одними із головних завдань, що стоять перед викладачем в організації самостійної роботи студентів початкових курсів є: 1) організація діяльності студента (співвідношення "диригування – теоретичне опрацювання" або диригування – індивідуальне заняття – робота з підручником); 2) озброєння студентів методами самостійної роботи з метою відповідального впливу в майбутньому на своїх вихованців [5, с. 143].

Найкращою перевіркою самостійної роботи студента на уроці буде те, щоб прохати концертмейстера грати "за рукою". Таким чином студент може перевірити дійсність своїх диригентських показів і відповідність їх до даного твору.

Вищезазначений вид діяльності викладача може дати швидкі позитивні результати за наявності програм курсу, методичних рекомендацій, системного переліку тем для самоконтролю, забезпечення студентів навчально-методичною літературою з наступними прикладами.

Викладач, у свою чергу, під час самостійної роботи студента-початківця має надати поради щодо чіткої організації практичної та теоретичної роботи; методичну забезпеченість відповідною літературою; контроль умінь та навичок, що є довготривалим для оволодіння [3, с. 140].

Підсумовуючи вищесказане, можна відмітити, що формуванню навичок самостійної роботи студентів-початківців у класі хорового диригування сприяють певні компоненти навчання, до яких віднесемо: самостійне опрацювання пісенно-шкільного репертуару, методичної та музично-хорової літератури; залучення студентів до різних видів творчої діяльності; самостійне удосконалення диригентської техніки (робота над мануальною технікою, робота над партитурою, анотація хорових творів); як кінцевий результат – виступ на іспиті-концерті.

Отож, високий художній рівень репертуару, доступність і послідовність вивчення програмового матеріалу та індивідуальний підхід до кожного студента допоможуть виховати знаючого, вмілого професіонала, культурного, яскравого музиканта, самостійну людину.

Ретельне напрацювання складного комплексу вмінь і постійне їх покращення під час самостійної роботи студентів обов'язково забезпечить достатній рівень майстерності майбутнього диригента, який повинен постійно знаходитись у пошуку шляхів і способів удосконалення свого освітнього рівня, знаходити час для опрацювання методичної літератури з фаху.

Майбутній фахівець повинен дуже відповідально ставитися до такого роду діяльності, як самостійна робота, ніколи не забувати, що тільки талант, помножений на працелюбність, здатний принести плоди майстерності. Тому необхідно докладати максимум зусиль для поглибленого засвоєння та закріплення знань, умінь і навичок, обумовлених навчальним процесом.

Література

1. Апраксина О. А. Методика музичного виховання / О. А. Апраксина. – М. : Просвіта, 1983. – 224 с.
2. Безбородова Л. А. Дирижирование : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 "Музыка" / Л. А. Безбородова. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
3. Канерштейн М. Вопросы дирижирования / М. Канерштейн. – М. : Музыка, 1972. – 253 с.
4. Ковалик П. Виконавські проєкції як ефективна форма підготовки диригентів-хормейстерів / П. Ковалик // Наук. вісник. – К. : НМАУ, 2005. Вип. 47, кн. 11. – 2005. – С. 153–161.
5. Матвієнко С. І. Формування навичок самостійної роботи у студентів початкових курсів у класі постановки голосу / С. І. Матвієнко // Актуальні проблеми сучасної музичної освіти / [упор. Ж. М. Володченко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 141–144.
6. Пигров К. К. Руководство хором : учеб. пособие для музыкальных учебных заведений / К. К. Пигров ; под ред. К. Птицы. – М. : Музыка, 1964. – 219 с.

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Біла Н.Л., Давиденко А.О.

У статті на матеріалі констатувального дослідження охарактеризовано рівні морально-естетичної вихованості студентів-першокурсників – майбутніх учителів музики.

Підготовка майбутнього вчителя музики до морально-естетичного виховання школярів у процесі музично-естетичної діяльності передбачає урахування особливих компонентів, які визначаються специфікою музичної освіти взагалі.

З метою дослідження ступеня усвідомлення студентами різних проявів морально-естетичного в мистецтві та рівня сформованості їх оціночного досвіду нами проведено в 2007 році констатувальний експеримент зі студентами першого курсу скороченого терміну навчання. Всі студенти даної групи мають уже середню професійну освіту і тому можна було передбачати у них наявність певного рівня досвіду музично-естетичної діяльності.

В процесі проведення експерименту ми використовували різні методи дослідження: анкетування, бесіда, опитування студентів, а також методи статистичної обробки матеріалу.

Під час експерименту було застосовано три різнохарактерні та різностильові твори: твір класичної музики Vicente Goicoechea "Ave Maria"; твір сучасної молодіжної рок-музики "Я іду до вершини"; українську народну пісню на слова Т.Г.Шевченка "Думи мої, думи".

Для того щоб виявити характер уподобань студентів та осмислення ними можливостей застосування різних видів мистецтв у морально-естетичному вихованні школярів, на початку експерименту було запропоновано виділити найбільш потрібні з них, на їх думку, за ступенем важливості.

Результати анкетування показали, що студенти нерівномірно віддають перевагу різним видам мистецтв. Найбільша прихильність у студентів виявилася до естрадної (24,4%) та класичної музики (20,2%), на третьому місці – образотворче мистецтво (18,6%) та театр (16,0%). Кіно посідає п'яте місце (15,1%), і найменшою популярністю серед опитуваних користується література (5,7%).

Слід звернути увагу, що класична музика для майбутніх учителів музики виявилася менш значущою, ніж естрадна.

Важливим показником рівня музично-естетичних уподобань студентів, на наш погляд, є характер їх уподобань у жанрах музичного мистецтва. Для їх виявлення ми попередньо згрупували основні музичні жанри за трьома рівнями, відповідно до різних ступенів складності їх сприйняття.

За результатами дослідження, симфонічні твори і камерна інструментальна музика за своєю популярністю посідають перше місце (83,5% опитуваних). Подібні переваги відображають головне спрямування інтересів і потреб майбутніх учителів музики у сфері музики. В той же час спостерігається більша неоднорідність переваг, ніж у царині художньої літератури і образотворчого мистецтва. Значну долю переваг складають інтереси до музики, яка легко сприймається. Так, 47,3% опитуваних на другому місці виділили джаз, рок-музику, а також сучасну танцювальну музику. Частина студентів, котрі віддають перевагу легкій музиці, орієнтована на твори розважального характеру. Було б неправильним нівелювати роль "легких" жанрів у формуванні морально-естетичного виховання майбутніх учителів музики. Однак інтереси та потреби, які формуються на цій основі, як свідчить практика, не завжди відповідають критеріям, що характеризують високий морально-естетичний рівень особистості. Д.Кабалевський зазначав, що комусь подобається Л.Бетховен, а іншим – В.Моцарт, та всі вони цінують справжнє мистецтво. Але якщо одним подобається Моцарт, а музичні інтереси інших обмежені естрадними зірками – мова йде вже не про мистецтво. В цьому вже проявляється зіткнення двох світоглядів, двох різних ставлень до життя [1, с. 151].

Глибоке розуміння моральної та естетичної цінності творів мистецтва потребує, перш за все, спеціальної підготовки для їх глибокого осягнення та регулярного спілкування з ними. Але до того ж це має бути не пасивне сприймання, а емоційно та інтелектуально напружена внутрішня робота, яка пов'язана з морально-естетичними переживаннями (хвилюваннями), що і приводить до напрацювання досвіду морально-естетичної оцінки твору. Результати опитування показали, що студенти нерівномірно залучаються до різних видів мистецтва. Так, серед літератури, до якої вони звертаються, в основному зазначається тільки та, яку рекомендують викладачі з

фаху. Більше половини опитуваних не змогли назвати жодної прочитаної за рік книги, що свідчить про відсутність у значної частини студентів потреби в систематичній інформації в сфері культурного життя, інтересу до новинок методичної літератури.

Накопиченню морально-естетичного досвіду, безперечно, сприяють відвідування студентами театрів, концертних залів, художніх виставок. Найбільш інтенсивно проходить відвідування естрадної музики (49,4% опитуваних). Меншою мірою приваблюють студентів концерти класичної музики. До них позитивно ставляться 43,2% опитуваних, але відмічається неможливість більш частого залучення внаслідок певних регіональних умов. Завдяки проведеному фестивалю баянного мистецтва студенти мали можливість залучитися до високого мистецтва. 72,3% відмітили потребу в концертах подібного рівня 50,6% студентів зазначили позитивність проведення показових виступів та концертів у межах юніорського конкурсу. Безперечно, такий стан проблеми не є ідеальним, бо мова йде про майбутніх учителів музики, яким просто необхідне накопичення музичних вражень, досвіду сприйняття, оцінювальної діяльності та слухового досвіду, який формується виключно завдяки регулярному і постійному спілкуванню з високим мистецтвом.

Дані опитувань свідчать, що театральні спектаклі протягом року відвідали 41,7% опитаних. Оперні спектаклі відвідали 35,2% опитуваних. Виставкові зали протягом року відвідало лише 8,0% опитаних.

Безумовно, навіть в ідеальній моделі вчителя музики не передбачається рівномірне виховання морального та естетичного через застосування усіх видів мистецтва. Однак, припускаючи різну частоту контактів з літературою, живописом, музикою і кіно, слід пам'ятати, що для гармонійного розвитку та підготовки студентів до музично-естетичної діяльності важливим є спілкування з різними видами мистецтва, оскільки в цьому розумінні має значення художня "включеність" усіх органів чуття людини.

Необхідність накопичення тезаурусу студентами очевидна, тим паче, що і самі вони усвідомлюють важливість цієї проблеми. На питання: "Які знання, на вашу думку, необхідні для морально-естетичного виховання школярів?" 68,1% опитаних вказали на знання творів мистецтва різних видів та жанрів. Формування запасу

цих знань забезпечується тільки в процесі творчого накопичення, інтенсивного залучення до осмислення всіх видів мистецтва, бо кожен із них є своєрідною художньою лабораторією і має свою неповторну цінність. Те, що здатна отримати людина від одного виду мистецтва, не може бути замінено дією іншого. Тому відсутність рівномірності, систематичності художнього розвитку студентів призводить і до менш ефективного морально-естетичного виховання майбутніх учителів музики.

Наступним завданням експерименту було виявлення у студентів ступеня співвідношення морального та естетичного в оціночному відношенні до музики. Результати анкетування та опитування дозволили нам вивчити музично-естетичні орієнтації студентів, які ми розглядаємо як свідомий вибір позиції студента в світі музичних цінностей, ступінь глибини його музично-естетичної ерудиції і відповідності морального й естетичного в оцінці музичних явищ. Виходячи з того, що початок музично-естетичної оцінки лежить у музичних інтересах і потребах студентів, під час експерименту ми з'ясували їх рівень щодо музики.

В більшій частині опитуваних студентів сформований стійкий інтерес в основному до естрадної музики (46,2%), джазової музики (65,0%) та рок-музики (55,0%). На питання "Чи сприяє рок-музика моральному становленню особистості?" ствердно відповіли 55,0% опитуваних, негативно – 32,0%, не відповіли 3,7%. Опитувані, які відповіли ствердно, вважають, що "рок-музика сприяє більш глибокому розумінню суті життя сучасної молоді" та "рок-музика сприяє розвінчанню антигуманних ідей сучасного світу". Серед негативних відповідей звучали такі: "рок-музика формує стандартність мислення та обмеженість почуттів", "рок-музика призводить до негативних явищ у поведінці та ставленні до мистецтва" та "рок-музика формує негативне ставлення до серйозної музики". Таким чином, більша частина молоді відзначила позитивний моральний вплив рок-музики. Пояснюючи це явище, опитувані відповіли, що молодь не підготовлена до сприймання класичної музики; 11,2% вважають, що ця музика за змістом ближча сучасній молоді; 9,1% відповіли, що ця музика більше відповідає сучасній молоді за засобами виразності; 4,0% відповіли, що класична музика необхідна скоріше як культурно-історична пам'ятка, бо її засоби виразності втратили свою актуальність. Але більша частина

студентів правильно розуміє, що тільки при певному рівні розвитку музичного сприймання можуть відкриватися широкі можливості оволодіння "мовою" високого музичного мистецтва. Результати дослідження показали також, що студенти в основній своїй масі високо оцінюють класичну музику.

Під час бесіди також з'ясувалося, що класична музика цінна для студентської молоді не стільки своєю досконалістю, скільки своєю гуманістичною спрямованістю. Про це свідчить і той факт, що альтернативи "досконалості в плані раціональної продуманості змісту, гармонійності форми і виразних засобів" відмітили 16,5% опитуваних, а "відрізняються красою і логікою побудови, гармонії" відмітили 15,3% реципієнтів. Найбільш важливим для студентів є те, що класичне музичне мистецтво містить у собі вічні моральні ідеї.

Для більш детального дослідження поставленого завдання нами було використано аналіз письмових відповідей на конкретні завдання:

³⁵₁₇Визначте жанр, стиль, музичну форму твору.

³⁵₁₇Опишіть своє розуміння морального змісту твору.

³⁵₁₇Опишіть виразні музичні засоби, які найбільш яскраво розкривають естетичний зміст твору.

³⁵₁₇Опишіть переживання і почуття, які у вас виникли в процесі сприймання даного твору.

³⁵₁₇Опишіть ваші асоціації, які викликає даний твір під час прослуховування, наведіть свої аналогії з творів інших видів мистецтва.

Застосовані в експерименті різнохарактерні та різностильові твори мали засвідчити рівень діяльності студентів щодо порівняння, співставлення, аналізу, узагальнення й осмислення морально-естетичного змісту творів, котрі прослуховувались. У свою чергу, осмислення сприяло виявленню уміння уявити, пережити та глибоко відчувати сутність художнього образу кожного з творів. Саме процес осмислення образу, глибоко закладеної в ньому моральної та естетичної сутності та усвідомлення її дає можливість майбутньому вчителю музики зробити певні оціночні судження щодо його впливу на особистість школяра.

Відповіді студентів на запропоновані питання ми розподіляли за такими критеріями:

³⁵₁₇ Чітка, повна відповідь: конкретно визначенно жанр, стиль та форму твору; викладено правильне розуміння його ідейно-образного змісту; розкрито засоби музичної виразності та їх роль у відображенні морально-естетичного змісту твору; виявлено різноманітні асоціації та аналогії з іншими творами мистецтва; охарактеризовано морально-естетичні переживання та почуття, що викликає твір; усвідомлено відношення твору до певної категорії естетики.

³⁵₁₇ Менш чітка, неповна відповідь: дана в основному правильна відповідь, а не однобічний аналіз. Опитувані аналізують художні достоїнства твору, порівнюють, співставляють, описують музично-виражальні засоби, але мало звертають уваги на морально-естетичну сутність твору, на роль музично-виражальних засобів у її розкритті.

³⁵₁₇ Приблизна відповідь: аналіз твору обмежений загальними судженнями, без пояснень, відсутнє усвідомлення категорій естетики. Але простежується прагнення до осягнення морально-естетичної суті твору через почуттєво-інтуїтивне чуття.

Результати прослуховування твору "Ave Maria".

Чітка повна відповідь	Менш чітка відповідь	Приблизна відповідь	Не дали відповіді
17,8%	44,9%	31,3%	—

Результати прослуховування твору "Я іду до вершини".

Чітка повна відповідь	Менш чітка відповідь	Приблизна відповідь	Не дали відповіді
15%	51,9%	33,1%	—

Результати прослуховування твору "Думи мої, думи".

Чітка повна відповідь	Менш чітка відповідь	Приблизна відповідь	Не дали відповіді
—	24,9%	55,1%	30%

Як бачимо з представлених таблиць прослуховування перших двох творів, результати відповідей студентів приблизно однакові,

незалежно від образного ладу музики та її жанру. Дані засвідчили, що студенти орієнтуються в стильових особливостях творів, визначають риси ідейно-емоційного змісту музики, орієнтуються в можливостях застосування їх у виховній роботі зі школярами. Результати можуть, на нашу думку, свідчити про уподобання студентів, що підтверджує попередні результати нашого дослідження. Деякі інші показники з прослуховування твору "Думи мої, думи" можна тлумачити про відсутність елементарних знань у студентів з фольклору, а можливо, і про те, що народна музика не входить до уподобань даної групи реципієнтів. Однак, слід зазначити, що вміння студентів робити аналіз музичних творів з позицій їх морально-естетичного спрямування не залежить від їх уподобань до жанрових особливостей, твору.

Якісний аналіз відповідей студентів (анкетування, бесіди, опитування) підтвердили думку про те, що взаємозв'язок морального та естетичного проявляється на декількох взаємопов'язаних рівнях засвоєння музичного матеріалу: почуттєво-інтуїтивному, змістово-оцінному та діяльнісно-творчому.

Почуттєво-інтуїтивний рівень характеризується перевагою морального досвіду в оцінках змісту музичного матеріалу, полярністю естетичних суджень, невмінням виразити свої почуття та переживання. Тому інтуїтивно співпереживаючи героїчному або лірико-образному ладу музики, вони потрапляють під значну силу образу з особливою силою нерозвинутого почуття, яке потребує мовного вираження, фантазії в іншій, більш доступній, часто не музичній сфері.

Змістово-оцінний – це рівень розвитку вміння сприймати музику як естетичну цінність через відповідний емоційний відгук, оскільки емоційність сприймання – це шлях до пізнання її моральної сутності.

Діяльнісно-творчий рівень відображає злитість, цілісність морально-естетичних характеристик ставлення людини до світу, способів освоєння нею прекрасного. За формою вираження третій рівень характеризується високим ступенем співпричетності до всього, що характеризує моральний аспект естетичної цінності художніх образів. За способом самоствердження морально-естетичної позиції він найбільш яскраво проявляється в творчій діяльності людини, зазвичай не пов'язаною з музичною, однак

породжений нею. Даний етап є передумовою становлення і розвитку більш глибоких морально-естетичних початків в особистості.

Таким чином, проведений констатувальний експеримент засвідчив, що існує пряма пропорційна залежність між показниками за естетичним і моральним впливом творів. Відповідно існує і взаємозв'язок між моральним та естетичним компонентами, про що об'єктивно свідчить статистична обробка отриманих даних.

Аналіз рівня оцінних суджень студентів виявив ряд негативних тенденцій у характері переваг студентів, ступінь невідповідності морального й естетичного в оцінних ставленнях до музики, що значно впливає на характер майбутньої професії вчителя музики. У більшій частини опитаних зафіксовано досить поверхові знання про сутність категорій естетики, нерозуміння образності в музиці, нечіткі уявлення про морально-естетичну сутність музичних явищ. Аналіз отриманих даних свідчить, що ступінь сформованості оцінного досвіду студентів залежить від ступеня усвідомлення ними різних проявів морально-естетичного в мистецтві.

Дослідження дозволило виділити рівні морально-естетичного виховання студентів факультету культури та мистецтв, які проявляються на декількох взаємопов'язаних етапах засвоєння музичного матеріалу: почуттєво-інтуїтивному, змістово-оцінному і діяльнісно-творчому.

Результати констатувального дослідження свідчать про те, що художні інтереси та переваги студентів у різних видах мистецтва розкривають далеко не повну реалізацію потенційних можливостей навчального процесу в їх морально-естетичному вихованні.

Даний висновок потребує подальшого експериментального дослідження.

Література

1. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. В. Кабалевський. – М. : Педагогика, 1973. – 334 с.

УДК 371.134: 784.4

НАРОДНА ПІСНЯ – ОСНОВА НАВЧАЛЬНО-ХУДОЖНЬОГО РЕПЕРТУАРУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Курсон В.М.

У статті розкрито багатий художній потенціал народних пісень у співацькому вихованні майбутніх учителів музики.

Завдання розвитку творчої особистості школяра, формування його духовної культури, важливою складовою якої є музична культура, стоїть сьогодні перед учителем музики. "Учитель має розвинути чутливість і потяг дітей до музики, ввести їх у світ добра і краси, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторністю музичних творів – чи буде це соната Моцарта, чи ноктюрн Шопена, чи народна пісня" [9, с. 3].

З огляду на це актуальним є пошук шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення вишівської дисципліни "Постановка голосу".

Навчальний курс "Постановка голосу" посідає важливе місце у системі вишівських дисциплін, які забезпечують професійну підготовку учителя музики. Її програма передбачає вивчення студентами творів української народнопісенної музичної творчості з обов'язковим аналізом їх змісту і можливостей впливу на формування духовних цінностей школярів, формування у майбутніх учителів музики знань з основ методики формування, розвитку та охорони дитячого співацького голосу в обсязі, необхідному для керівництва вокальною роботою з учнями загальноосвітньої школи; оволодіння особливостями виконання творів для дітей різних вікових груп; формування умінь самостійно підвищувати співацьку та вокально-педагогічну майстерність в умовах практичної діяльності, оволодіння виконанням творів народнопісенного репертуару, який має національні та регіональні особливості.

Основою розвитку співацької майстерності і художнього потенціалу майбутнього фахівця у змісті курсу є навчально-художній репертуар. Його формування потребує врахування загальномузичного та вокального розвитку студентів, розподілу навчального матеріалу за курсами та роками навчання з поступовим ускладненням, використання оптимальних методів і прийомів засвоєння кожного художнього твору, керування процесом навчання

студента, здійснення контролю за його перебігом і результатами [12, с. 131].

Багаторічний досвід нашої роботи з підготовки майбутніх учителів музики засвідчує про важливу роль у навчально-художньому репертуарі студентів народної пісні. Підтвердженням цьому є величезний потенціал народної пісні у музично-естетичному вихованні школярів, формуванні духовності підростаючого покоління. Однак проблема використання фольклору в музичному вихованні школярів у наш час є досить гострою. Народна пісня майже зникла з побуту, особливо міського, вікові духовні традиції народу призабулися.

Народна пісня є невід'ємною часткою історії, соціального життя та побуту українського народу, якому споконвічно притаманна внутрішня гармонія та культура, духовне багатство. У пісні виявляється характер народу, особливості його душі, розкривається любов до Батьківщини, до рідного краю. В народній пісні поєднується щирість і ніжність, гумор і жарт. Аналіз кращих зразків народної пісні викликає захоплення глибиною проникнення в психологію людської душі і природи.

Духовне багатство народу (звичаї, ритуали, моральні норми, традиції, народна мудрість) може стати надбанням школярів через народну пісню.

До музичного фольклору як важливого засобу виховання та навчання школярів зверталось багато відомих музикантів і педагогів, сучасних дослідників (З.Абдулін, О.Апраксина, Н.Грозденська, Д.Кабалевський, А.Менабені, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Сухомлинський, Л.Хлебнікова, В.Шацька, Ю.Юцевич та ін.).

На потребу залучення дітей до народної пісні вказував відомий академік Б.Асаф'єв. Він писав: "Повага до народної пісні сама по собі (або насильно) не з'явиться. І зрозуміло, якщо змалечку діти будуть слухати, співати, їх слух поступово засвоїть мелодичні інтонації та ритмічні особливості народної пісні – вони стануть близькими, рідними і необхідними" [1, с. 89].

Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури, де провідну роль відведено музичному фольклору, реалізована у чинних програмах з музики, складених під керівництвом О.Ростовського [5; 6].

Народна пісня є ефективним засобом виховання вокальної культури студентів та підвищення їхнього загальнокультурного рівня.

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

Пісенну творчість українського народу можна назвати золотим фондом української музичної культури. М.В.Гоголь писав: "... це народна історія, жива, яскрава, сповнена барв, істини, історія, яка розкриває все життя народу. В цьому відношенні пісня для малоросів – все: і поезія, і історія, і батьківська могила" [3, с. 46].

Народна пісня відіграє важливу роль у музичній культурі всіх країн, вона стала основою творчості багатьох композиторів минулого (М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Степовий, М.Лисенко, Ф.Колесса, П.Козицький, Л.Ревуцький та ін.) і теперішнього часу (О.Білаш, П.Майборода, Г.Майборода, І.Поклад, І.Шамо, В.Верменич, А.Пашкевич, Т.Петриненко та ін.).

Народна музична культура склала основу для таких видатних творів українських композиторів XIX і початку XX століття, як "Запорожець за Дунаєм" С.Гулака-Артемовського, "Вечорниці" П.Ніщинського зі славнозвісним хором "Закувала та сива зозуля", опери "Наталка Полтавка" і "Тарас Бульба", хори та романси М.Лисенка, опера "Богдан Хмельницький" К.Данькевича та багато інших.

Високо цінували українську народну пісню класики російської музики. На основі фольклорних сюжетів, образів, мелодій української народної пісні написана низка безсмертних творів: опери "Ніч перед Різдом", "Майська ніч" М.Римського-Корсакова, "Сорочинський ярмарок" М.Мусоргського, "Черевички" П.Чайковського та інші.

Народнопісенна творчість цікава тим, що впродовж тривалого часу у ній відбувався практично безпомилковий відбір найбільш ефективних і доцільних вокально-технічних прийомів та засобів. У зразках українських народних пісень чітко віддзеркалюються найсуттєвіші ознаки української вокальної школи.

Українська національна співацька школа зумовлена багатьма чинниками: фонетичним складом мовлення, менталітетом народу, специфікою психології, темпераменту, смаків, уподобань, думок, мрій, надій, інтересів, розмаїттям усього життя народу.

Перевірені часом норми співу в Україні набули рис об'єктивного закону, що визначає специфіку сталої співацької манери, якій притаманна природна невимушена робота голосового апарату, дикція та артикуляція, відмінний слуховий контроль і, головне, уславлена українська кантілена, яка дає підстави називати Україну "північною співацькою Італією". Народній пісні притаманний переважно поступеневий, майже позбавлений значних стрибків рух мелодії, який розвиває голос у напрямі, близькому до італійського "бель канто" [12, с. 132].

З огляду на це до навчально-художнього репертуару студентів обов'язково включаємо як українські, так і народні пісні інших країн.

Українська народна пісня вокально зручна для виконання, вона об'єктивно відображає середній діапазон пісень, не спотворює природу голосу, відповідає його характерним якостям. У народній пісні виконавець може знайти відображення загальної властивості свого голосового апарату. Це зразок вокальності, яка може вказати конкретні шляхи для об'єктивного дотримання поступовості в розвитку голосу співака.

За статистичними акустичними показниками голоси студентів можна кваліфікувати як камерні зі скороченим звуковисотним діапазоном, у зв'язку з цим саме українські народні пісні є найбільш придатними для вокальної роботи.

Враховуючи ці вокальні особливості народної пісні, на індивідуальних заняттях з постановки голосу використовуємо різноманітні форми роботи:

- аналіз вокальних жанрів, пов'язаних з епохою та народно-національними традиціями, колоритом, стильовими характеристиками, мелодико-гармонійною різнобарвністю;
- бесіди, що побудовані за історико-хронологічним принципом;
- використання записів народних пісень у виконанні відомих професійних співаків;
- написання рефератів із народнопісенної творчості;
- лекції-концерти.

Виходячи з педагогічної установки К.Д.Ушинського про те, що "... з людьми, які готуються стати вчителями, необхідно ґрунтовно опрацювати весь навчальний матеріал, який вони будуть передавати своїм учням" [11, с. 95], використовуємо вокальні твори дошкільного і шкільного програмового і позапрограмового матеріалу як складника основного навчально-художнього репертуару. Твори, що входять до репертуару, за об'єктивними показниками (теситурою, діапазоном, характером руху мелодії, інтонаційними, стилістичними, жанровими ознаками) забезпечують розв'язання вокально-технічних завдань, необхідних для формування навичок та умінь майбутнього учителя музики. Важливе значення має і змістове наповнення навчального репертуару студентів. При його формуванні беремо до уваги те, що музика для дітей має враховувати їхні життєві інтереси та світосприймання, прагнення пізнавати образний і предметний світ, віддзеркалювати вікові зміни, зростання свідомості, мислення, формування емоцій та почуттів, потяг до філософського осмислення явищ. Чітка вікова орієнтація творів дитячого та юнацького репертуару проявляється і в доступності поетичної та музичної мови, в урахуванні психологічних відмінностей та можливостей дитячих голосів. Пісня для дошкільнят і молодших школярів за діапазоном не переважає октави, їй властиві обмеження високої теситури та динаміки, мелодичний малюнок наближується до мовленнєвого за виразністю, переважає діатоніка та куплетна форма (наприклад, українські народні пісні: "Ой ходить сон", "Два півники", "Веселі гуси", "Я маленький хлопчик", "Подоланочка", "Ой минула вже зима", "Щебетала пташечка", "Женчикок-брєнчикок", "Журавель", "Вєрбовая дощечка", "Дударик", "Ходить гарбуз по городу", "Іди, іди дощику", "Вийди, вийди, сонечко", "Котику сирєнький", "А ми просо сіяли" та ін.) [2, с. 82].

Репертуар студентів вміщує пісні для учнів середнього та старшого віку. Звертаємо увагу студентів на те, що ці твори характеризуються збагаченням змісту та виразності музичної мови. Мелодія ускладнюється альтерацією, вільніше розвивається її звуковисотна лінія та збагачується інтонаційна сторона, з'являються стрибки, хроматизми, ускладнюються ритм і фактура. Важливу роль у творах цього репертуару відіграє супровід, який певною мірою компенсує обмеженість вокальної партії зображальністю та ілюстративністю (наприклад, "Саночки-санчата" А.Кос-

Анатольського, "Струмок" А.Штогаренка, "Годинник" М.Завалішиної, "Ялинка", "Вічний вогонь" А.Філіпенка та ін.). У піснях для середнього і старшого шкільного віку фактура супроводу ускладнюється шляхом використання сучасних виражальних засобів, що у свою чергу створює сприятливі передумови для використання цих творів протягом усього часу навчання.

Позитивним у використанні дитячо-юнацького репертуару в навчальному процесі є те, що студенти можуть самостійно їх добирати для вивчення (наприклад, "Пісня про школу" М.Дремлюги, "Здрастуй, школо" М.Парцхаладзе, "Пісня про хліб" В.Вітліна, "Веселий музикант" А.Філіпенка, "Пісня Лисички" з дитячої опери "Коза-дереза" М.Лисенка, "Пісенька про пісеньку" Т.Попатенко, "Наша мама" В.Іванникова, "Шкільний корабель" Г.Струве, "Пісня про вчительку" П.Майбороди, "Любіть Україну" Б.Фільц та ін.).

Отже, досвід нашої педагогічної діяльності доводить: чим більше зміст репертуару відповідає принципам вокальності народних пісень, тим він ефективніший для формування вокальних умінь студентів, і чим помірніший вокальний діапазон твору, тим більша кількість студентів зможе його виконувати.

В українській народній пісні переважають плавні мелодичні ходи, вокальні партії написані в середній теситурі, з помірним діапазоном, невеликі за формою, а тому легко запам'ятовуються. На подібних піснях студент набуває професійну основу, що згодом дозволить упоратись і з більш складним репертуаром.

З метою наближення перебігу вокального навчання до умов майбутньої практичної роботи в школі у зміст занять включаємо спів народних пісень без супроводу та із власним акомпанементом. Наприклад, "Учіться, брати мої", "По діброві вітер віє", "Ой при лужку", "Зелений дубочку", "Ой що ж то за шум учинився", "Реве та стогне Дніпр широкий" та ін.

Таким чином, подальше удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики засобами народної пісні в індивідуальній вокальній підготовці студентів можливо за таких умов:

- педагогічно обгрунтованого добору народнопісенного матеріалу на основі критеріїв професійної значущості та методичної доцільності;

- систематичного використання народної пісні як основи навчально-художнього репертуару, інформативного та ілюстративного дидактичного матеріалу;

- методично доцільного вибору форм і методів підготовки, які б відповідали меті і змісту фольклористичного матеріалу, ґрунтувалися на народнопісенній творчості;

- використання народної пісні у навчальній, практичній, дослідницькій та художньо-творчій діяльності студентів з метою формування професійних функцій учителя музики.

Отже, у системі формування та розвитку співацького голосу майбутнього фахівця музично-виховної справи важливе місце посідає навчально-художній репертуар, основу якого складає народна пісня. У процесі вивчення зразків народнопісенної музичної творчості у студентів формуються уміння осмислювати духовний світ народу, прилучатися до його традицій, побуту, культури, розвивається інтерес до багатства народних цінностей; створюються умови для виховання любові до рідного краю, почуття відповідальності за збереження і популяризацію кращих зразків народнопісенної музичної творчості; розуміння необхідності вивчення народнопісенної творчості у школі та її впливу на становлення особистості школяра.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – [2-е изд.]. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

2. Виховання естетичної культури школярів : [навч. посібник] / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебникова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.

3. Гоголь М. В. Про малоросійські пісні / М. В. Гоголь. – К., 1952. Т. 3. – 1952. – 330 с.

4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1985. – 140 с.

5. Музыка. Програми та методичні розробки для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан 2000. – 112 с.

6. Музыка. Програми та методичні розробки для 5–8 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан 2000. – 96 с.

7. Падалка Г. М. Учитель, музыка, діти / Г. М. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.

8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
10. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : [навч. пос.] / О. Я. Ростовський – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 192 с.
11. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М., 1945. – 292 с.
12. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : [навч.-метод. посібник] / Ю. Є. Юцевич. – К. : ЗМН, 1998. – 160 с.

РОБОТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ВОКАЛУ

Кульбака А.М.

У статті розкриваються основні аспекти діяльності концертмейстера у класі вокалу, визначаються професійно значущі якості і вміння. Автор зупиняється на деяких методичних та психолого-педагогічних проблемах, що виникають у практиці роботи концертмейстера, та вказує шляхи їх вирішення.

Професія концертмейстера є однією з найпоширеніших серед музикантів, і це не випадково, адже без неї важко уявити як концертну естраду, так і будь-які мистецькі навчальні заклади: музичну школу, школу мистецтв, будинок школяра, музичне чи педагогічне училище, виш тощо. І тут не достатньо бути лише піаністом-віртуозом. Складність і специфічність роботи вимагає від нього високої виконавської майстерності, педагогічних здібностей, багатства внутрішнього світу та особливого покликання. Дослідники неодноразово зазначали, що не всі піаністи, навіть видатні, можуть бути хорошими концертмейстерами.

Зазначимо, що багато видатних композиторів займалися акомпанементом. Згадаємо лише приклади співпраці Ф.Шуберта з Й.Фоглем, М.Мусоргського з Д.Леоновою, С.Рахманінова з Ф.Шаляпіним, Н.Метнера з Е.Шварцкопф. Видатний англійський піаніст Дж.Мур виступав акомпаніатором у таких визнаних майстрів, як Д.Фішер-Діскау, Е.Шварцкопф, Е.Шуман, Д.Бейкер, В. де лос

Анхелес. Великі піаністи К.Ігумнов, О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, Г.Гінзбург, С.Ріхтер та інші вважали за корисне періодично з'являтися на концертній естраді як акомпаніатори-ансамблісти.

Мистецтву акомпанемента та питанням концертмейстерської діяльності присвячені дослідження М.Крючкова "Мистецтво акомпанемента як предмет навчання", О.Люблінського "Теорія і практика акомпанемента", Є.Шендеровича "В концертмейстерському класі". Багато корисного матеріалу, в тому числі практичних порад концертмейстерам, міститься в книзі Дж.Мура "Співак і акомпаніатор".

Які ж якості й навички повинен мати піаніст, щоб бути хорошим концертмейстером? Насамперед, він повинен добре володіти інструментом – як у технічному, так і в музичному плані. Поганий піаніст ніколи не стане гарним концертмейстером, як і не кожен хороший піаніст досягне значних результатів в акомпанементах, доки не засвоїть закони ансамблевих співвідношень, не розвине в собі відчуття партнера, не оволодіє мистецтвом взаємодії із солістом та не навчиться отримувати справжню насолоду від результатів співтворчості.

Тут слід зауважити ще один важливий аспект, а саме: якщо піаністу-солісту дається повна свобода для виявлення творчої індивідуальності, то концертмейстер повинен знайти смисл і задоволення не лише в тому, щоб бути солістом, а й, що найважливіше, стати одним із учасників музично-творчого дійства, більше того, саме учасником другого плану. Концертмейстер має творчо втілювати власне бачення твору у виконання соліста, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.

Більшість дослідників запевняє, що при всій багатогранній діяльності концертмейстера на перший план усе ж виходять саме творчі аспекти. І це не випадково, адже реалізація задуму органічно пов'язана з активним творчим пошуком, який, у кінцевому підсумку, виражається в розкритті та корегуванні художнього образу твору, закладеного композитором і поетом у тексті.

Концертмейстер повинен володіти також і низкою позитивних психологічних якостей. "Особливо слід зупинитися на формуванні уваги концертмейстера – достатньо специфічної. Її потрібно вміти розподіляти не лише між двома руками, а одночасно й солістом" [4, с. 4]. Під час виконання твору важливо активно контролювати звук,

доцільно використовувати педаль, слідкувати за звуковим балансом (який складає основу ансамблевого музикування), звуковеденням у соліста і, як наслідок, відповідною кореляцією акомпанемента тощо. Така напруга і багатовекторність уваги потребує величезних затрат фізичних і душевних сил.

Мобільність, активність, воля, самовладання і швидкість реакції є важливими складовими фахової майстерності і необхідною умовою ефективної професійної діяльності концертмейстера.

Досвідчений акомпаніатор може зняти неконтрольоване хвилювання і нервову напругу соліста перед виступом. Найкращий засіб для цього – сама музика: особливо виразна гра акомпанементу, підвищений тонус виконання. Творче натхнення передається партнеру і допомагає йому набути впевненості, а також психологічної та м'язової свободи. Він повинен, у випадку, коли соліст на концерті чи екзамені помилився у музичному тексті, миттєво "підхопити" його.

У роботу концертмейстера, який працює в мистецькому навчальному закладі, входить і розучування з солістами навчального репертуару, а відтак його діяльність набуває яскраво вираженого педагогічного спрямування. Це, в свою чергу, вимагає якісної педагогічної підготовки.

Розучуючи зі студентом програмовий твір, концертмейстер спостерігає за виконанням співаком вказівок педагога з вокалу, слідкує за точністю відтворення звуковисотного і ритмічного рисунка мелодії, чіткістю дикції, фразуванням, логічністю розстановки дихання. Для цього концертмейстер повинен знати основи вокалу: особливості співацького дихання, правила артикуляції, діапазони голосів, їх теситурні можливості тощо.

Необхідною якістю професійної майстерності є й наявність тонкого вокального слуху. "Внутрішня уява інтонації у концертмейстера повинна бути достатньо розвинута, щоб отримати значення непохитного критерію звука співака при його помилках в інтонуванні", – справедливо зазначав М.Крючков. Працюючи з вокалістом, концертмейстер повинен проїнятися не тільки музичним, але й поетичним текстом, адже емоційний лад і образний зміст вокального твору розкриваються як через музику, так і через слово.

В процесі роботи зі співаком концертмейстер має враховувати, що від точно знайденого фортепіанного звука залежить і звучання сольної партії. Наприклад, грубий, стукітливий звук акомпанементу може викликати форсування звука вокалістом, навпаки ж, м'який "спів" фортепіано привчає соліста до правильного звуковедення і, зокрема, не провокує на "крик".

Починаючи роботу зі студентом-вокалістом, концертмейстер повинен спочатку надати йому можливість почути твір у цілому. Для цього піаніст або інтонує голосом вокальну партію, акомпануючи собі, або відтворює вокальну партію на фортепіано разом з акомпанементом. При цьому можна поступитися деталями фактури. Твір краще виконати декілька разів, щоб студент з першого уроку максимально зрозумів задум композитора, основний характер, розвиток, кульмінацію. Важливо також захопити і зацікавити співака не лише музикою та поетичним текстом, а й можливостями їх вокального втілення.

В процесі роботи над твором не слід відокремлювати роботу над точним відтворенням нотного тексту від проникнення в сутність музичного образу. Керуючись принципом індивідуального підходу до кожного виконавця, не доцільно визначити і єдиний план ведення уроку, який би однаково був ефективний для всіх без винятку студентів. У випадку, коли учень приходить на заняття "не в голосі", знадобиться по ходу змінювати завдання, вибираючи такі, які не потребують значного вокального напруження.

Заняття вибудовуються по-різному, залежно від здібностей співака, особливостей будови його співацького апарату, вокального навантаження до початку уроку. Слід також мати на увазі, що коли, наприклад, студент не співав у цей день, то корисно його розспівати хоча б кількома вправами, які повинен, знову-таки, знати концертмейстер. Іноді роботу над твором можна починати з окремих фрагментів, інколи стає доцільним дати можливість студенту виконати весь твір повністю (незалежно від того, як він його заспіває) і вже після цього вказувати на помилки чи неточності, домагаючись їх виправлення.

Не слід протягом уроку займатися тільки виправленням фальшивих нот, адже неточне інтонування у співака може залежати від багатьох причин, пов'язаних не тільки зі слухом, але й з відсутністю певних вокальних навичок. Недостатньо висока позиція

звуку, широка голосна, послаблене чи форсоване дихання, а іноді й фізичний стан співака в день уроку – всі ці чинники найчастіше приводять до інтонаційної неточності. Досвідчений концертмейстер завжди зуміє розпізнати причини подібних помилок і зверне на них увагу співака.

У випадках, що не залежать від суто технічних причин, концертмейстеру необхідно знаходити інші прийоми усунення фальшивих нот: показувати гармонічну опору в акомпанементі, зв'язок із попередніми тонами тощо. Таких способів багато, в кожному творі можна знайти собі музичних "помічників" для усунення нечистого інтонування і для якнайшвидшого запам'ятовування мелодії. Детально на способах розучування концертмейстера зі співаком інтонаційно і ритмічно складних відрізків мелодії зупиняється видатний педагог і концертмейстер С.Шендерович.

Однією із серйозних проблем для молодого співака часто є ритмічна сторона виконання. Він ще недостатньо усвідомлює, що ритмічна чіткість і ясність визначають смисл і характер музики. Сприймаючи мелодію на слух, співак часом досить приблизно співає ритмічно складні місця. Концертмейстеру необхідно на уроках відучувати студента від недбалого ставлення до ритму, звертаючи увагу на художнє значення того чи іншого моменту. Наприклад, необхідно не тільки говорити: "Тут крапка, витримай її", – але й пояснювати необхідність цієї крапки у зв'язку зі словом, її музичним призначенням; пояснити, щоб крапки, паузи, фермати стали для співака необхідною належністю музики, яка виконується, засобом її виразності.

Якщо студент не відразу сприймає складний ритмічний малюнок, він обов'язково повинен рахувати вголос або про себе, не лише запам'ятовуючи музику на слух. Для кращого засвоєння ритмічної сторони іноді корисно диригувати, щоб відчути сильну долю такту, основний пульс твору, досягти ритмічної рівності.

Концертмейстер застерігає співака від необдуманих жестів під час співу. Зайві рухи легко перетворюються на звичку і виявляють його фізичну (вокальну) скутість і напругу. Жестикуляцію може дозволити собі лише досвідчений артист, який уміє виправдати жестом внутрішній стан, і чим вона буде стриманішою, тим доцільнішою і більш вирашною стане для соліста.

Концертмейстер під керівництвом викладача вчить співака правильно розподіляти силу звука протягом усього твору. Вокалісти-початківці часто вважають, що чим голосніше вони співають, тим краще звучить їх голос. Концертмейстер повинен нагадувати студенту, якої виразності він може добитися, урізноманітнивши силу і забарвлення звуку, наскільки він при цьому збереже свій голос. Для співака-початківця спів *piano* є неабиякою складністю. З цим нюансом потрібно поводитися достатньо обережно: якщо і зменшувати силу звука, то не на багато, оскільки саме це часто призводить до переходу на поверхневе дихання, до співу "без опори".

Типова помилка початківців – співати останній звук фрази чи слова голосно, не пом'якшуючи його, хоч це інколи буває ненаголошений склад, слабка доля. Звичайно, що і за таким недоліком концертмейстер повинен постійно слідкувати.

Часто студент, захопившись текстом, починає менше приділяти уваги вокалу. Результатом стає напівспів-напівдекламація, яка призводить до неправильного тлумачення музичної фрази. У даному випадку слід пояснити, що у роботі над фразуванням необхідно, в першу чергу, виходити зі смислу й характеру музики. Останнє особливо важливо, якщо твір виконується у перекладі, при цьому можуть не співпадати словесні та музичні опори. Трапляється й навпаки. Захопившись музикою, співак недооцінює роботу над текстом. У результаті він забуває слова в найбільш непередбачуваних місцях. Таким співакам необхідно рекомендувати свідомо вчити текст окремо від музики, а не запам'ятовувати його за інерцією разом із мелодією.

Не слід забувати й про дикцію, над якою необхідно працювати на кожному занятті. Вокаліст повинен прислухатися до того, як він вимовляє слова, особливо голосні звуки – саме вони найчастіше бувають в'ялими та незрозумілими. Але буває і навпаки: слова гарно чути, але виконання не захоплює. Це відбувається саме тому, що слово не забарвлене думкою й ніби існує поза загальним змістом твору. Шлях до вирішення даної проблеми пролягає через пробудження у студента уяви, фантазії, проникнення в образний зміст твору.

На концертмейстера покладається й інша відповідальна задача – ознайомити студента з різними музичними стилями, виховати його

музичний смак. Цю місію він виконує і через високохудожнє виконання акомпанементу, і через професійну роботу на етапах розучування твору з солістом.

Встановити творчий, робочий контакт з вокалістом нелегко, але потрібен ще й контакт людський, духовний. Тому в роботі необхідна повна довіра. Вокаліст повинен бути впевненим, що концертмейстер правильно "веде", любить і цінує його голос, тембр, дбайливо до нього ставиться, знає його можливості. Всі співаки чекають від своїх концертмейстерів не тільки музичної майстерності, але й людської чуйності. "Концертмейстер повинен бути не тільки хорошим ансамблістом, але і чутливим товаришем, що підтримує соліста і в музичних, і в психологічних умовах" [5, с. 103].

Концертмейстер не тільки вчить зі студентом репертуар, але і допомагає йому засвоювати вказівки викладача. Чим більше працює концертмейстер у класі одного педагога, тим міцніше встановлюється між ними взаєморозуміння, навіть робоча "термінологія" у них стає спільною. Концертмейстеру на уроці потрібно бути у піднесеному, творчому стані, не допускати гри недосконало вивчених творів, доброзичливо і добросовісно займатися з будь-яким студентом-вокалістом, незалежно від його здібностей.

Таким чином, для здійснення успішної діяльності у класі вокалу концертмейстер повинен мати цілий комплекс професійно значущих якостей і вмінь, постійно вдосконалювати свою майстерність, бути творчою особистістю, формувати музично-виконавську культуру вокалістів, розвивати їх творчий потенціал. Вирішальна роль у цьому процесі значною мірою належить спільній творчості студента і концертмейстера, спрямованій на розкриття художнього змісту музичних творів, їх художньо осмисленому й емоційно насиченому виконанню.

Література

1. Виноградов К. М. О работе оперного концертмейстера / К. М. Виноградов // О работе концертмейстера : [сб. статей / ред. М. Смирнов]. – М. : Музыка, 1974. – С. 111–134.
2. Живов Л. Работа в концертмейстерском классе над пушкинскими романсами Глинки / Л. Живов // О работе концертмейстера: [сб. статей / ред. М. Смирнов]. – М. : Музыка, 1974. – С. 9–35.

3. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Н. Крючков. – М. : Музыка, 1961.
4. Мур. Дж. Певец и аккомпаниатор: Воспоминания. Размышления о музыке / Дж. Мур ; перевод с англ., предисловие В. И. Чачавы. – М. : Радуга, 1987. – 432 с.
5. Подольская В. В. Развитие навыков аккомпанемента с листа / В. В. Подольская // О работе концертмейстера / [ред.-сост. М. Смирнов]. – М. : Музыка, 1974. – С. 88–110.

УДК 781.1+786:377(045)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПОЛІФОНІЧНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

Журавльова Н.І.

У статті розкривається проблема розвитку поліфонічного слуху студентів музично-педагогічних факультетів у процесі фортепіанного навчання.

Ключові слова: *поліфонічний слух, поліфонічне мислення, фортепіанне навчання, поліфонія.*

В умовах розвитку вищої школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання студентів. Зокрема, в царині музичної освіти особливо важливими постають питання вдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх фахівців, одним із провідних компонентів якої виступає розвиток поліфонічного слуху студентів.

Аналіз наукової літератури та практики засвідчує, що проблему розвитку поліфонічного слуху не можна вважати достатньо вивченою. Переважна кількість наукових досліджень присвячена вивченню поліфонії у дитячих музичних школах. Щодо вищих навчальних закладів, то науковцями розглядаються питання поліфонічного мислення, особливостей вивчення поліфонічних творів того чи іншого композитора, але до розвитку поліфонічного слуху студентів педагоги-практики часто підходять формально.

Загалом методику розвитку поліфонічного слуху студентів у фортепіанному класі висвітлено недостатньо.

Проблема розвитку поліфонічного слуху розглядається широким колом музикантів-педагогів. А.Гольденвейзер підкреслював: "Для будь-якого піаніста альфою і омегою повинна бути поліфонія, бо ніщо так не розвиває здатність володіти одночасно різними елементами музичної тканини" [8, с. 31].

Г.Нейгауз вважав поліфонію найкращим засобом для досягнення різноманітності звуку. Він писав: "Одне з найбільш вдячних, але й важких для піаніста завдань – створення звукової "багатоплановості" [2, с. 70]. Фортепіанне навчання передбачає звукову багатоплановість, диференціацію окремих голосів і потребує від виконавця розвиненого поліфонічного слуху.

Метою статті є дослідження проблеми розвитку поліфонічного слуху у студентів музично-педагогічних факультетів у процесі фортепіанного навчання.

В історії фортепіанної педагогіки тривалий період не приділялася належна увага слуховому розвитку музиканта, бо на перше місце висувався розвиток техніки, механічне оволодіння технічними

формулами. Звичайно ж, проблема розвитку музичного слуху як першооснови фортепіанного навчання не могла залишитися зовсім непоміченою. Великі педагоги-піаністи, такі як Ф.Ліст, Ф.Шопен, Р.Шуман, А. і Н.Рубінштейни, Т.Лешитицький, наголошували на важливому значенні саме слухового виховання, але воно не набуло загальноприйнятого характеру. У ХХ столітті відбувається переосмислення педагогічних настанов минулого. Музично-педагогічна думка набуває принципово нового змісту, де на перше місце висувається виховання музичного слуху. Про це свідчать педагогічні концепції зарубіжних педагогів-методистів, таких як Т.Маттей, Б.Циглер, Ф.Шмідт-Марітц, Ф.Лебенштейн, російських – В.Одоевський, М.Курбатов, українських – М.Беклемішев, К.Михайлов, В.Пухальський. Ці вчені вважали розвиток поліфонічного слуху провідним моментом в інструментальній підготовці майбутніх фахівців. У музикознавстві, методиці фортепіанного навчання питання слуху також знайшли відображення в працях Н.Любомудрової, Б.Міліча, Г.Нейгауза,

М.Фейгіна та ін., поліфонічного слуху – А.Алексєєва, А.Гольденвейзера, Н.Калініної, Г.Ципіна.

Проблема розвитку поліфонічного слуху розглядається широким колом музикантів-педагогів. А.Гольденвейзер підкреслював: "Для будь-якого піаніста альфою і омегою повинна бути поліфонія, бо ніщо так не розвиває здатність володіти одночасно різними елементами музичної тканини" [8, с. 31]. Він надавав великого значення вивченню саме поліфонії, тому що вважав, що вона сприяє розвитку не лише піанізму, але й специфічних особливостей слуху, необхідних для гри на фортепіано – інструменті поліфонічному.

Н.Калініна говорить про те, що справжнє залучення до світу поліфонічної музики – обов'язкова умова гармонійного розвитку музиканта будь-якої спеціальності, у тому числі й піаніста. Нерідко вивчення поліфонічних п'єс зводиться, в основному, до формальної проробки голосоведення, і як результат, – замість глибокої за змістом, хвилюючої музики ми часто чуємо у виконанні наших учнів сухе, ділове програвання поліфонічних конструкцій з обов'язковим, надойдливо-педантичним "виділенням теми", з механічно "зробленим" голосоведенням [6, с. 23].

Н.Калініна радить працювати над поліфонічним твором в ансамблі з педагогом, що дозволяє прослуховувати п'єсу в цілому і активно працювати над індивідуальним розрізненням голосів. Останньому також сприяє і такий прийом: грати мелодію верхнього голосу на октаву чи дві вище, що підсилює контраст у звучанні голосів і допомагає усвідомити інакше забарвлення верхнього голосу.

Належну увагу формуванню музичного сприйняття та поліфонічного мислення у студентів приділяє у своїх працях З.Рінкявічюс. Сприйняття музики є дійсно музичним лише за умови, що образне мислення слухача розкриває, пізнає логіку художньої форми та естетичного змісту музичних образів. Музична логіка, мислення надають переживанню ту особливу спрямованість, той високий рівень художніх емоцій, котрий робить їх "розумними емоціями".

Постійна праця студента над поліфонією розвиває його розумово-інтелектуальні та пізнавальні здібності, зокрема, багатопланову перцепцію, орієнтацію, "полімислення". Це необхідно для повноцінної професійної підготовки кожного музиканта. Від культури музичного

сприйняття, засобів, підходів до музики багато залежить виховання, розвиток їх вихованців.

Рівень попередньої музичної підготовки студентів до вступу у вищий навчальний заклад є різним, тому процес їх поліфонічного розвитку потребує індивідуального, диференційованого підходу у виборі репертуару згідно з музичним та поліфонічним розвитком студента. Досить часто у поліфонічному розвитку студентів виявляється ряд недоліків, основними з яких визначено:

- обмеженість теоретичних знань студентів щодо закономірностей поліфонічного викладу музичного змісту;
- слабка зацікавленість студентів поліфонічною музикою;
- відсутність спеціальних умінь роботи над поліфонією; недостатня розвиненість здатності до зосередженого слухового сприйняття музичної тканини в поліфонічних творах.

Педагогічна практика показує, що робота над поліфонічним репертуаром потребує строгої послідовності з поступовим збільшенням складності. Розвиток поліфонічного слуху в процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музики передбачає ряд етапів. На першому етапі робота спрямовується на внутрішньослухове уявлення розвитку мелодійних ліній, на другому – спочатку голосове, потім піаністичне відтворення мелодійних ліній, на третьому – одночасне виконання голосом і на фортепіано різних голосів.

Поліфонічний слух – це здатність чути і відтворювати одночасно кілька мелодійних ліній, він виявляє себе щодо багатоголосного викладу музики, а заняття фортепіанною грою містять у собі унікальні можливості для його розвитку.

Отже, фортепіанне навчання – один із важливих напрямів професійного становлення майбутніх учителів музики, вплив якого позначається на розвитку музичних та фахових умінь і навичок студентів, зокрема, поліфонічного слуху. Фортепіанна література значною частиною базується на найбільш різноманітних видах і типах музичного багатоголосся, що створює потенціал розвитку поліфонічного слуху студентів. Реалізація художньо-педагогічного потенціалу фортепіанної музики залежить від цілеспрямованого застосування комплексу методів, основними з яких у дослідженні

визначено актуалізацію музично-теоретичних знань студентів; активізації у студентів асоціацій із звучанням голосу й інструментів оркестру; залучення студентів до різноваріантного виконавського прочитання поліфонічних ліній; забезпечення стійкої слухової уваги під час роботи над поліфонічними творами на основі цілісних уявлень про художню образність твору; спонукання до композиторської та прикладної виконавської діяльності.

Цілеспрямований розвиток поліфонічного слуху в класі фортепіано передбачає опору на теоретичні знання студентів щодо структури твору, особливостей поліфонічного викладу, стильових ознак. Теоретичні знання мають обов'язково стосуватися розуміваного твору, мати конкретно змістовий, а не абстрагований характер. Художньо-образне осягнення поліфонічної тканини фортепіанного твору є необхідною умовою розвитку поліфонічного слуху студентів, яка реалізується в процесі активізації тембрових асоціацій, спонуканні їх до різноваріантного виконання мелодійних ліній, зосередженні слухової уваги на цілісному охопленні музичного образу. Залучення студентів до композиторської діяльності, до оволодіння елементами поліфонічного письма сприяє усвідомленню сутності поліфонічної музики, більш інтенсивному її емоційно-естетичному переживанню, опосередковано впливаючи на розвиток поліфонічного слуху, його "гостроти" і художньої вибірковості. Прикладне виконання поліфонічних творів активізує інтерес студентів до поліфонічної музики. Публічні виступи, підвищуючи виконавську відповідальність майбутніх учителів музики, спонукають їх до більш якісної і зосередженої слухової роботи.

Послідовне, цілеспрямоване наповнення змісту фортепіанного навчання поліфонічними творами, систематична робота студентів над поліфонією, творче використання набутих знань, умінь і навичок щодо поліфонічних творів і роботи над ними становлять фундамент розвитку поліфонічного слуху майбутніх учителів музики.

Література

1. Калинина Н. П. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе / Н. П. Калинина. – Л. : Музыка, 1984. – 88 с.

2. Кременштейн Б. Педагогика Г.Г.Нейзауза / Б. Кременштейн. – М. : Музыка, 1974. – 128 с.

3. Майкапар С. М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и методы правильного развития / С. М. Майкапар. – Пг., 1915. – С. 6–15.

4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 299 с.

5. Ринкявичус З. Воспринимают ли дети полифонию? / З. Ринкявичус. – Л. : Музыка, 1979. – 64 с.

6. Очерки по методике обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1965.

Вып. 2 / [под ред. А. Николаева]. – 1965. – 344 с.

1. Сеницын В. М. Опыт обучения полифоническому мастерству на материале двухголосных инвенций И.С.Баха / В. М. Сеницын. – Винница, 2000. – 30 с.

2. В классе А.Б.Гольденвейзера / [сост. Д. Д. Благой, Е. Г. Гольденвейзер]. – Л. : Музыка, 1982. – 64 с.

3. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ХОРОВОЇ СПАДЩИНИ Б.ЛЯТОШИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Строганова Н.В.

У статті розглянуто особливості використання хорових творів Б.Лятошинського у процесі навчання студентів у класі хорового диригування.

Б.Лятошинський – видатний український композитор. Його ім'я назавжди ввійшло в музичну скарбницю культури ХХ століття. Високий професіоналізм, вихованість в атмосфері поваги насамперед до вітчизняної культури, а також до мистецтва інших народів, широта поглядів, розуміння суспільних явищ обумовили жанрове багатство, національний колорит, довершеність музичної форми, масштабність мислення композитора.

До вивчення творчості Б.Лятошинського зверталися провідні українські вчені: М.Гордійчук, А.Лашенко, Н.Хінкулова.

Актуальними і новаторськими в постановці проблем представлені статті теоретичного характеру (В.Іванченко, В.Самохвалов, Л.Грисенко). Творчість Б.Лятошинського в національному і художньому контексті вивчали І.Ляшенко, М.Загайкевич. Порівняльний аналіз творчих індивідуальностей: Б.Лятошинський – О.Довженко, Б.Лятошинський – М.Лисенко представили М.Копиця і Є.Таранченко. В наш час вийшла збірка спогадів, листів Б.Лятошинського до Р.Глієра під редакцією М.Копиці. Музикознавці різних періодів, і зокрема сучасне українське музикознавство, нараховує немало наукових праць щодо вивчення творчої спадщини Б.Лятошинського. Однак і вони не вичерпують усіх питань і проблем, що поставлені в зв'язку з вивченням творчості композитора.

Народився Б.М.Лятошинський на Житомирщині. У 1918 р. закінчив юридичний факультет Київського університету і в 1919 р. Київську консерваторію з класу композиції Р.М.Глієра. З 1920 р. починає викладати в Київській консерваторії і до кінця життя працює професором.

Життя Бориса Миколайовича – безперервні творчі пошуки, допитливий інтерес до мистецтва, літератури, науки, політики.

Він був людиною романтичною, мрійливою, мав нахил до опоетизування людських почуттів і пристрастей, у своїй музиці відтворював якнайтонші коливання настрою, звукові світлотіні. Б.Лятошинський постав в українській музичній культурі як надзвичайно багатогранний композитор, що створив опери, інструментальні, симфонічні, хорові твори, обробки народних пісень, музику до театральних постанов і кінофільмів.

Улюбленими композиторами Лятошинського були, головним чином, представники романтичного напрямку – Ф.Шуберт, Ф.Ліст, Г.Вагнер, із російських – С.Скрябін.

Інтереси Лятошинського були надзвичайно різнобічними. Та його справжньою стихією була музика. Задумавши новий твір, Б.Лятошинський спочатку довго "виношував" його у собі, весь оркестр уявляв внутрішнім слухом і лише в кінці творчого процесу вдавався до ескізного запису.

Вагоме місце в творчому доробку композитора належить його хоровій спадщині. Вона є синтезом індивідуального стилю композитора з притаманним йому симфонізмом мислення і глибинністю традицій української хорової музики. Виявилось це і в

хорах на слова Шевченка, Пушкіна і в сюїтних творах камерних ансамблів.

Розглядаючи хорову творчість Б.Лятошинського в контексті традиційного й новаторського, необхідно підкреслити особливість добору поетичних джерел хорів. Композитор використовує вірші тільки українських і російських поетів, майже всі поезії відносяться до ХІХ–ХХ століття: О.Пушкін, Т.Шевченко, І.Франко, І.Бунін, А.Фет (якого композитор "відкрив" для української музики), Ф.Тютчев.

Значне місце у хоровій творчості Лятошинського посідають хори-оповіді, психологічна і пейзажна лірика, кантати, драматичні революційні пісні.

Провідними характеристичними ознаками хору-оповіді виступають сюжетність, розповідальність, інформативність. Оповідям властивий епічний, стриманий характер як вияв об'єктивного, ніби стороннього судження про предмет. Авторське ставлення до події виявляється здебільшого "між рядками", в тоні музики або коментарях "оповідача". Характерною є послідовність сюжетного розвитку, наявність драматургічних етапів: початку, розгортання і завершення колізії.

Народна манера вислову, притаманна поезії Т.Г.Шевченка "Тече вода в синє море", спонукала багатьох композиторів шукати йому в музиці пісенного відповідника. Початок хору Б.Лятошинського подібний до такого заспіву. Одноголосий початок теми (за народною традицією), її варіантна видозміна-відповідь. Але відповідь – це вже місток до фугато – імітаційного розвитку.

Взаємодія теми й відповіді накреслює важливі композиційні моменти майбутнього розкриття образів.

Можна помітити, що масштабно-структурні розширення припадають на поетичні рядки, де відтворюються зміни в сюжетній ситуації, напруженість прямої мови, зіткненням конфліктних образів.

1. Тече вода.
2. Пішов козак.
3. Куди ти йдеш?

Структурні розширення збігаються з тематичними ущільненнями, поліфонічним напластуванням партій, активним мелодико-інтонаційним розвитком (підголоскова та особливо імітаційна поліфонія). Функцію першого вияву драматургічного

конфлікту виконує символічний образ стихії моря, що асоціюється з долею.

Розростання плинного поліфонічного руху "Пішов козак світ за очі", дедалі набираючи стрімкості, раптом обривається вторгненням "стоп-акорду" (неаполітанський секстакорд), який, зупинивши рух, падає своєрідними подвійними фактурними заслонами – "Грає синє море", ніби провіщає трагічний кінець.

В особливому тембровому освітленні унісонами через октаву (сопрано-тенор) постає інтонація-питання ("молоду дівчину") – образ беззахисно-тендітний, що одним штрихом розкриває прихований щем душі [3, с. 81].

Гнівна, засуджуюча інтонація "Батька, неньку старенькую...", вкрадлива "На чужині не ті люде" – все це разом складається у пересторогу, думку багатьох людей.

Кожного разу образний зміст музики тут видається ширшим за Шевченків внутрішній монолог і внутрішній сумнів "А думка говорить" [3, с. 81].

Трагічне завершення хору розкривається кількома стадіями, протягом яких змінюються аспекти відтворення оповіді: загальний план, що охоплює тіло і постать знедаленої людини, ближчий – усвідомлення драматизму ситуації ("Думав, доля зустрінеться – спідкалося горе!") і трагічна психологічна деталь, що розкриває негативний образний паралелізм – журавлі, які летять "додому ключами" у зіставленні з незворотністю життєвих шляхів, неможливістю повернути минуле для людини.

Отже, втілюючи художню концепцію Шевченкового "Тече вода в синє море", Б.Лятошинський засновує розгортання образів на багатоплановому симфонічному розвитку провідної теми та на контрастних вторгненнях нового інтонаційного матеріалу, що відтінює "стороною" реакцію на життєву ситуацію і збагачує розвиток драматичної колізії іншими аспектами, настроями й емоціями.

Значне місце в хоровій спадщині Лятошинського посідають хоріпейзажі. Особлива роль серед них належить циклу композитора – "Пори року" (1949 р.) на слова О.Пушкіна. Чотири поетичні малюнки природи Лятошинського перейняті спогадами, мрійністю, душевним зворушенням, пов'язані з класичною традицією російської музики.

Композитор опрацьовує вірші О.С.Пушкіна, вилучаючи зайві контрастні і конкретизовані строфи, лишаючи для хору тексти єдиного настрою. Емоційно-настрійового узагальнення композитор досягає кантиленним розспівом досить широкого дихання, елеґійною інтонацією, по-романсовому гнучким, мелодійним малюнком.

Хоровий виклад у "Порах року" прозорий, тут чітко прослуховується текст, концентрується увага на провідній партії, а водночас уся фактура багата на інтонаційний розвиток тематичних елементів. Свіжість гармонійних звучань зумовлюється застосуванням принципів одновисотності (наприклад, у хорі "Весна" d-moll-Des dur, D-dur) "Літо" – des moll-C-dur, вони підкреслюють смислову наповненість образного розвитку, надзвичайно активізують сприйняття [3, с. 133].

При єдності загальних композиційних принципів у пейзажних хорах Б.Лятошинського на слова О.Пушкіна кожен із них своєрідний, виразний.

Прозора, світлобарвна "Весна" розкривається у тонкому плетиві пластичних мелодичних ліній, гнучких контрапунктах, підголосках, у широкому диханні й ліричній наспівності.

"Літу" притаманні густі соковиті барви відтворення картини місячної ночі. Тут більше зосередженості, вислуховування в рух і колорит гармонійних звучань, виразність модуляцій. "Осінь" – найліричніший із пейзажів. Краса й пластичність вирізняють елеґійну музику, яка поєднує задушевність і стриманість, благородство й емоційну відкритість, натхненність ліричного зізнання і живописну яскравість (середня частина). "Зима" належить до пейзажів, розкритих у рухливо-динамічному характерному плані.

"Пори року" Б.Лятошинського здобули одностайне визнання і тривалий успіх, вони помітно активізували пошуки українських композиторів у розробці такого роду образності.

Борис Миколайович Лятошинський суттєво збагатив художньо-виразні засоби хорової музики. Цьому сприяли особистісні риси його творчої індивідуальності. Серед них слід відмітити особливості хорового мислення. Наприклад, поряд із загальноновизнаними способами музичної інтерпретації поетичних текстів (його хори "Весна", "Осінь", "По небу крадеться луна", "Над Дніпровою сагою", "Колискова", "Менует", "Под березою был похоронен комбат",

"Люблю похмурі дні" та інші) композитор створює принципово нові зразки. Для нього поетичний текст – поштовх для розвитку ідеї, що в цілому робить його залежним, але не музичній логіці, а ширше – художній ідеї хорового синтезу.

Новаторство спостерігається в хорах Лятошинського на слова А.Фета.

Це – перша інтерпретація творів поета в українській хоровій музиці. Обрані вірші А.Фета – "Біля каміна", "У присмерку вечірнім", "Осіння ніч" – глибоко суб'єктивні, перейняті внутрішньою тривогою, драматизмом. Вони тонко втілюють такі відтінки душевних порухів, які можуть досягнути лише поезія і музика. Спроба Б.Лятошинського відтворити їх була здійснена на засадах лінійного тлумачення художніх засобів хору, що принесло нові відкриття в галузь психологічної лірики.

Образність віршів своєрідна. Це – примхлива гра фантазії, спогадів і видінь, що постають перед внутрішнім зором, ввижаються у згарищі, зринають у душі. Прислухування до власних відчущань, до якогось тосчного звуку за вікном, за яким постає давній душевний біль, що в його існуванні не хочеться зізнатись навіть собі ("Грішить душа, що їй байдуже усе, чого до болю жаль"), – все це чутливо передано в музиці Б.Лятошинського [3, с. 147].

Дослідник творчості композитора А.Лашенко відносить тематизм цих мініатюр до типу експресивного, зазначаючи, що він перенесений до хорової музики з симфонічної і являє собою своєрідні інтонаційні імпульси. Констатує спорідненість експресивних мелодій із фрагментарним тематизмом у симфонії, А.Лашенко зазначає, що вони породжують "новий для хорового жанру вид інтонаційної драматургії".

Мішаний склад а cappella, для якого написані хори на слова А.Фета, використовуються як камерний вокальний оркестр.

Хори Б.Лятошинського на вірші А.Фета належать до високих досягнень психологічної лірики. До таких потаємних глибин людської душі до Лятошинського українські композитори не зверталися.

Цикл становить велике художнє звернення композитора: досконале висвітлення надзвичайно тонкого психологічного підтексту, поряд із вишуканими поетичними образами, блискуче

застосування принципів симфонізму у втіленні музично-поетичних ідей, цілком сучасний стиль прочитання поезій.

За тематикою хорів композитор залишається вірним традиціям української хорової музики, джерелом якої завжди була національна поезія. В той же час Б.Лятошинський розробляє насамперед ліричну та лірико-драматичну сферу, близькі його світовідчуттю. У подальшому вони стають одним з основних у хоровій творчості українських композиторів молодшого покоління.

Його учнями, окрім Станюковича, були такі талановиті композитори, як Л.Дичко, В.Кирейко, І.Карабиць, В.Сильвестров, Л.Грабовицький та інші.

Тільки по смерті митця, що відійшов у вічність 15 квітня 1968 року, сучасники спромоглися поцінувати масштаб його особистості. Д.Шостакович писав, що Борис Миколайович був великим композитором, і водночас видатним педагогом, який виховав обдарованих музикантів.

І до цього часу твори Б.Лятошинського прикрашають репертуар провідних хорових колективів не тільки України, а й країн Західної Європи. Такі хори, як "Тече вода в синє море", "По небу крадеться луна", "Над Дніпровою сагою", "Под березою был похоронен комбат", хоровий цикл "Пори року", "Біля каміна", "Осіньна ніч" і багато інших, вивчаються у вищих навчальних закладах мистецької освіти. Вони вимагають високого професійного рівня виконання і тому використовуються як навчальний матеріал для виховання студентів у навчальних хорових колективах, а також для професійного розвитку диригентської майстерності в класах хорового диригування.

Твори Б.Лятошинського мають потужний виховний потенціал, сприяють розвитку високої культури виконання, розвитку професійної майстерності, формуванню національної самосвідомості і духовної культури молодих поколінь українського народу. Творчість Лятошинського звернена до людини, до її дум і почуттів. Вона узагальнює найкращі риси духовного світу нашого сучасника.

Література

1. Борис Николаевич Лятошинский : сборник статей / [под ред. М. Д. Копици]. – К. : Музична Україна, 1987. – 200 с.

2. Музичний світ Бориса Лятошинського. – К. : Центрмузінформ, 1995. – 300 с.

3. Пархоменко Л. О. Українська хорова п'єса / Л. О. Пархоменко. – К. : Наукова думка, 1979. – 180 с.

ВОКАЛЬНИЙ СЛУХ ХОРМЕЙСТЕРА

Хоменко З.В., Євлах А.М.

У статті розглядається питання формування вокального слуху майбутнього хормейстера. Аналізуються складові здатності вокально чути та розвивати вокальний слух у майбутніх керівників дитячого хору.

Хорове мистецтво в Україні є невід'ємною складовою національної культури. Воно охоплює всі боки мистецького життя. Протягом усього історичного розвитку вітчизняне хорове мистецтво вдосконалювало свої вокально-технічні та художньо-виражальні можливості в різних виконавських жанрах. З прийняттям незалежності України відбулася переоцінка цінностей у всіх галузях мистецтва, в тому числі і в хоровому виконавстві. Ці чинники мали вплив і на якість вокального виховання хормейстерів.

Хоровий колектив являє собою складний музичний організм і його успішна робота залежить не лише від виконавців, а й від диригента. Саме через це і виникає питання про необхідність комплексного розвитку вокально-технічних та вокально-слухових навичок хормейстера.

Специфіка діяльності хормейстера вимагає від нього найрізноманітніших здібностей: виконавських, педагогічних, організаторських, наявності волі та вміння підпорядковувати собі колектив. При навчанні та вихованні майбутніх хормейстерів слід звертати увагу на всі ці аспекти і сприяти розвитку в них усіх вищеназваних здібностей. Особливу увагу слід звертати на одну з найважливіших виконавських здібностей – слух, зокрема на його специфічну властивість як вокальний слух.

Термін "вокальний слух" досить поширений серед викладачів вокалу. Це не дивно, адже гарний слух є запорукою успіху, правильного і красивого звучання.

Якщо виконавець володіє гарним вокальним слухом, то він зможе виконати твір пристойно. Це ж стосується хормейстера, який керує колективом: якщо він має вокальний слух, то він зможе організувати роботу хору правильно і в кінцевому результаті отримати від нього красиве і правильне вокальне звучання.

Що ж таке вокальний слух? Це питання цікавило багатьох учених різних галузей. Дослідження поняття "вокальний слух" розпочалося ще в другій половині XIX століття і триває до сьогодні. Вивченням цього питання займалися психофізіологи акустики Г.Гельмгольц, К.Штумпф; композитори М.Римський-Корсаков та С.Майкапар; відомі українські та російські теоретики С.Ржевкін, М.Гарбузов, Є.Юцевич, Б.Теплов, Є.Незайківський, О.Островський; німецький піаніст та педагог К.Мартинсен; російський фоніатор І.Левідов; російський учений В.Морозов та інші.

Терміном "вокальний слух" як поняттям, що має певне смислове значення, почали користуватися в Європі на початку XX ст., і він одразу поширився серед вокалістів.

Одне з перших конкретних визначень цього поняття можна знайти в роботі російського фоніатора І.Левідова, де він підкреслює, що вокальний слух пов'язаний не тільки із здатністю розрізняти в голосах найменші відтінки, нюанси, барви, але й з можливістю визначити, рухами яких м'язових груп викликається та чи інша зміна у звуковому забарвленні [2, с. 217–229].

В.Морозов слушно зазначає, що вокальний слух – це найперша здатність при навчанні співу: для учня це здатність навчитися, а для викладача – навчати [4, с. 5].

Вокальний слух є комплексним відчуттям, що виникає в результаті взаємозв'язків між багатьма сенсорними системами й органами почуттів.

Отже, вокальний слух (за В.Морозовим) – це здатність "почути, усвідомити і відтворити" через слуховий, м'язовий контроль вібраційну чутливість та зоровий аналіз.

Термін "слуховий контроль" передбачає не лише здатність чути хорове звучання з боку, але й активність творчого слухання, яке

дозволяє усвідомити завдання виконання, наперед уявити, що і як повинно прозвучати.

Треба відзначити, що найголовнішою умовою для розвитку слухового контролю є здатність до концентрації загальної та слухової уваги на конкретний об'єкт, яку слід розвивати протягом усього періоду навчання.

Для хормейстера особливо першочергове значення має особливе слухове сприймання всіх основних компонентів голосу виконавців. Вислів "людина співає те, що вона чує і як чує" може бути дещо афористичним, але чітко встановлює взаємозв'язок між диханням виконавця та його загальною вокально-слуховою культурою. Однобічне виховання слуху, спрямоване на отримання точного інтонування, є необхідним, але цього недостатньо [1, с. 140–141]. Потрібно виховувати хормейстера й виконавців і в критичному ставленні до почутого, що, безперечно, необхідно для формування гарного слуху та естетичного смаку [6, с. 45].

Усі рухи голосового апарату повністю контролюються центральною нервовою системою. М'язове відчуття є найважливішою сенсорною системою, що забезпечує контроль за станом різних частин голосового апарату під час співу та мови [5, с. 47].

Саме через м'язове відчуття педагог може керувати діяльністю співацького голосу. Хормейстер має знати і відчувати кожного співака та, за можливості, приділяти увагу тим, у кого виникають проблеми в голосовому апараті.

Мистецтво співу – це вміння організувати, задіяти та постійно утримувати своєю увагою багато "почуттєвих" систем організму одночасно. При цьому беруть участь навіть периферійні джерела управління співацьким голосом. Одним із них є вібраційна чутливість.

Вібраційна чутливість є важливим помічником слуху під час налаштування голосу і безпосередньо під час виконання. Завдяки взаємозв'язку між вібрацією та співацькою позицією вібраційне відчуття є цінним помічником формування такої якості, як тембр, що є душею голосу. Тому вібраційна чутливість є невід'ємною складовою вокального слуху [4, с. 54].

Взаємодія різних органів чуття при розвитку і використанні вокального слуху виявляється в тому, що естетичні характеристики

голосу не тільки мають акустичні визначення, але й характеризуються фізіологічними, м'язовими та зоровими особливостями формування співацького звука.

Під час навчання вокалу зір бере участь у двох випадках:

³⁵₁₇ коли педагог пропонує студентові уявити що-небудь зі сфери візуального бачення;

³⁵₁₇ під час використання спеціальних електронних приладів.

Слід відзначити, що усі компоненти вокального слуху (слуховий та м'язовий контроль, вібраційна чутливість і зоровий контроль) взаємопов'язані та залежні один від одного і їх варто застосовувати протягом усього періоду навчання.

Варто звернути увагу на те, що вокальний та музичний слух – поняття схожі, але не однакові. Вокальний слух, на відміну від музичного, що контролює відносну висоту, тривалість і силу звука, контролює його якість, відповідність звучання трактованому образу. Вокальний слух є аналізатором усіх факторів голосу співаків.

Кожна людина має більшою чи меншою мірою розвинений музичний слух, а вокального слуху, готового від природи, не має майже ніхто [3, с. 47].

Вокальний слух – особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний музичний слух, а також комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають під час фонації. Вокальний слух – це здатність відрізнити і використовувати усі можливості співацького голосу, вміння вчасно розпізнати та вирішити проблеми у співацькому апараті.

Виокремлюють активний і пасивний вокальний слух. Під активним вокальним слухом розуміють здатність хормейстера (виконавця) оцінювати, свідомо контролювати й удосконалювати якість звука в процесі фонації; під пасивним вокальним слухом – здатність хормейстера (виконавця) оцінювати процес фонації, не втручаючись у нього [8, с. 16–17].

У повсякденній роботі хормейстера вокальний слух виконує дві функції: виконавську і керівну.

Керівна функція полягає в аналізі хорового звуковидобування (на репетиції і на концерті) та художньої орієнтації хору, адже під

час диригування необхідно слідкувати за виконанням твору в цілому. Ця складна функція є прикладом активного музичного слуху.

Виконавська функція слуху виявляється в той момент, коли диригент сам демонструє хору, як саме повинно виконуватися і звучати те чи інше місце у творі або коли він виступає як соліст. У такому випадку вокальний слух функціонує рефлекторно, контролюючи якість звука, його сфера впливу обмежується лише самоконтролем власного співацького слуху і тому цю функцію можна назвати пасивним вокальним слухом.

Обидві функції є важливими в роботі хормейстера, але виконавська функція формується в першу чергу. Відомо, що без володіння певними знаннями й вокальними навичками неможливе педагогічного втілення в роботу техніки голосоутворення хорового співака. Саме через це вивчення техніки вокалу перед початком практичної діяльності є обов'язковою умовою для кожного хормейстера.

Вивчення вокальних дисциплін хормейстером допомагає йому в подальшому:

³⁵/₁₇ досягти чистоти інтонування (загальної та індивідуальної), яка залежить не від недостатньо розвинутого музичного слуху, а від співацької позиції хориста;

³⁵/₁₇ вирішити проблеми, які можуть виникнути в техніці співацького голосоутворення і впливати на загальне звучання або шкодити голосу;

³⁵/₁₇ допомогти хору або окремій партії подолати в певному уривку твору труднощі художнього порядку;

³⁵/₁₇ координувати темброве співвідношення голосів між партіями і, особливо, між хористами для досягнення найбільш оптимального звучання;

³⁵/₁₇ контролювати відповідність звучання хору художній ідеї, яка має бути виражена через забарвлення звуку або відповідний спосіб співу.

Розглядаючи проблеми вокального слуху, не можна не торкнутися питання про внутрішній слух, адже між цими комплексними поняттями існує певний взаємозв'язок. Про властивості й особливості внутрішнього слуху гарно написано в роботі теоретика і педагога В.Серединської. У своїй книзі

дослідниця зазначає, що внутрішній слух – це здатність як слухового представлення, тобто виникнення в центрах слуху образів звучання музичних явищ дійсності, так і слухового уявлення, тобто створення в центрах слуху образів звучання нових, ще невідомих музичних явищ шляхом творчої переробки колись сприйнятих [7, с. 5].

Взаємозв'язок між вокальним і внутрішнім слухом є природнім. Період розвитку м'язових відчуттів є підготовчим етапом для роботи над внутрішнім слухом і навпаки. Тому, розвиваючи вокальний слух, ми розвиваємо внутрішній, а виконуючи вправи, спрямовані на роботу над внутрішнім слухом, так чи інакше сприяють розвитку вокального слуху.

Проаналізувавши вищеперераховану інформацію, ми дійшли висновку, що вокальний слух хормейстера розуміється як здатність педагога-музиканта володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних, розумових і практичних дій, які дозволяють йому успішно виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні функції в процесі вокально-педагогічної діяльності. Під вокально-слуховими навичками майбутнього хормейстера слід розуміти автоматизовані дії з аналізу та корекції процесу голосоутворення з контролем за роботою окремих складових як власного співацького апарату, так і співацького апарату виконавців хорового колективу.

Отже, вокальний слух хормейстера – це здатність до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, а вокально-слухові навички – відповідно автоматизовані ланки цієї діяльності. Структуру вокально-слухових навичок складають мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти, на які варто звертати увагу під час підготовки гарного хормейстера.

На жаль, у наш час серед педагогів хорового диригування, хорового та сольного співу, а особливо серед молодих хормейстерів не всі вміють включати у власну методика поняття вокального слуху. Саме через це для удосконалення хорового мистецтва музична педагогіка має потребу в літературних джерелах, які б пропонували, розвивали та удосконалювали виховання вокального слуху.

Література

1. Воробьева Т. П. Хоровое искусство : сборник статей / Т. П. Воробьева. – Ленинград : Музыка, 1967. – 156 с.
2. Левидов И. И. Рот как резонатор певческого голоса в связи с вопросом об оперативном вмешательстве на тонзиллах у певцов / И. И. Левидов // Сб. научн. трудов ГИДУВ, посвященный профессору Л.Г.Левину. – Ленинград, 1975. – 324 с.
3. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / М. В. Микиша. – К. : Музична Україна, 1985. – 90 с.
4. Морозов В. П. Вокальный слух и голос / В. П. Морозов. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – 85 с.
5. Морозов В. П. О физиологических основах применения вспомогательных научно-технических средств наглядного обучения и вокальной педагогики / В. П. Морозов // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Музыка, 1976.
Вып. 5. – 1976. – 256 с.
6. Мухина Т. П. Вокальная работа в школе / Т. П. Мухина. – Ленинград : Музыка, 1964. – 126 с.
7. Серединская В. А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджіо / В. А. Серединская. – М. : Музгиз, 1962. – 92 с.
8. Словник вокальних термінів. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2001. – 74 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Пархоменко О.М.

У статті висвітлюється проблема формування і розвитку специфічної професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа.

В умовах розбудови української державності зростає інтерес до проблеми відродження національної культури, прилучення молоді до її духовних скарбів. Одним із завдань освіти в Україні є її органічне поєднання з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, про що наголошується в низці програмних документів: Державної програми "Освіта (Україна – ХХІ століття)" (1993), Державної програми "Вчитель" (1997), Закону України "Про вищу освіту" (2002), зорієнтованого на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, передбачає теоретичне обґрунтування підготовки висококваліфікованих фахівців, які б відповідали потребам сучасної школи.

На думку провідних учених України, основними групами компетентностей, які потрібно формувати і яких потребує сучасне життя, є: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, компетентності продуктивної та творчої діяльності. Тому одним з основних завдань сучасної вищої школи є формування компетентності як загальної здатності до суспільної діяльності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. Поняття компетентності в нормативних документах не зводить лише до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [2].

У філософському розумінні *компетенція* (лат. *competentia*, від *competere*) – це взаємне прагнення, домагання, відповідність [8, с. 345]. *Компетенція* визначається як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації або особи. У "Новому тлумачному словнику української мови" компетентна людина визначається як така, що має достатні знання в якій-небудь галузі,

яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща, кваліфікована і яка має певні повноваження, права й владу [5, с. 305]. У словнику іншомовних слів знаходимо, що "компетенція" – це "коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід" й відповідно "компетентність" – це поінформованість, обізнаність, авторитетність [8, с. 345].

Поняття "компетентність" і "компетенція" мають спільні риси й означають володіння достатніми знаннями і досвідом, колом повноважень. Але "компетентність", на відміну від "компетенції", передбачає активну форму застосування їх у якій-небудь галузі діяльності особистості.

Якщо аналізувати компетентність з точки зору педагогічної діяльності, то, за визначенням В.Стрельнікова, це знання навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосувати ці знання у своїй повсякденній роботі. Дослідник проаналізував модель професійної компетентності вчителя, виділив показники, серед яких:

- *діяльнісний*, що характеризується знаннями та вміннями;
- *особистісний*, що визначається психологічними якостями особистості вчителя;
- *результативний*, що вказує на навченість і вихованість учнів [9, с. 13].

Зміст підготовки майбутнього вчителя упорядковується в дидактичній моделі спеціаліста, в його кваліфікаційній характеристиці, в якій вінцем підготовки стає професійна майстерність. Так, В.Гриньова вважає, що модель як еталон дозволить цілеспрямовано організувати й планувати формування особистості майбутнього вчителя з високим рівнем розвитку педагогічної культури [1, с. 77]. Завершальним етапом формування спеціаліста вчені визнають педагогічну майстерність, яка передбачає досконале володіння знаннями, уміннями й здібностями в практичній професійній діяльності.

Процес формування фахової компетентності виступає як основа кваліфікації та майстерності спеціаліста стимулює розвиток культури фахівця. Він об'єднує в собі знання, вміння, креативність, самостійність, особистісні якості, ціннісні орієнтації тощо. На основі синтезу компонентів, реалізованих у фаховій діяльності, формується

суб'єкт діяльності зі своїми ціннісними орієнтаціями та мотивами, що забезпечують успіх освітньої діяльності.

Фахова компетентність майбутнього педагога-хореографа має свою специфіку й визначається метою і змістом хореографічної діяльності. Формування фахової компетентності майбутнього педагога-хореографа є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною вищою школою.

Дослідники хореографічного мистецтва К.Ю.Василенко, В.М.Верховинець, А.І.Гуменюк, Т.С.Ткаченко, П.П.Вірський та ін. здійснили наукове обґрунтування та тлумачення ряду теоретичних, методичних, практичних питань щодо розвитку та функціонування хореографічного мистецтва.

Дослідники-викладачі (Є.В.Зайцев, С.Л.Зубатов, С.Г.Забредовський, Т.С.Ткаченко та інші) доводять, що підготовка майбутніх фахівців-хореографів сприяє розвитку духовності особистості, формуванню національної самосвідомості, а також залученню студентів до народних надбань, традицій, звичаїв, побуту, що, зокрема, знаходить своє відображення в шедеврах народної творчості й хореографії.

У даний час спостерігається зростання потреби в обдарованих, творчо налаштованих педагогах, які не тільки глибоко розуміють педагогічні завдання мистецтва в суспільстві, але і володіють необхідними професійними навичками роботи з творчим колективом, без чого неможливий подальший розвиток такої затребуваної царини художньої освіти, як навчання хореографії.

У світлі нових завдань зростає роль професійних вищих навчальних закладів, які готують керівників танцювальних колективів, викладачів хореографічних дисциплін. Від того, як будуть підготовлені випускники вишів до виконання своїх професійно-педагогічних обов'язків у роботі з хореографічним колективом, якими творчими і педагогічними теоріями і методами вони опанують у процесі навчання, залежатиме ефективність і якість навчального процесу в загальноосвітніх школах, школах мистецтв, хореографічних школах, ансамблях і студіях. Тому підготовка фахівця у системі вищої професійної освіти повинна бути орієнтована, перш за все, на формування і розвиток специфічної професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа.

Якщо говорити про специфічні професійні компетентності педагога-хореографа, керівника творчого колективу, то, при всьому різноманітті спеціальностей в галузі хореографічного мистецтва, всі вони передбачають наявність загальних і вузькопрофесійних компетенцій, що стосуються окремих видів хореографії.

До конкретних компетентностей ми можемо віднести компетенції, що включають питання організаційної, педагогічної, навчально-тренувальної, постановочно-репетиційної і концертно-виконавської діяльності керівника хореографічного колективу з урахуванням його професійної і творчої специфіки.

До вузькопрофесійних компетентностей ми відносимо методичну компетенцію, що включає як традиційні, так і інноваційні методики і технології з вивчення техніки, стилю, манери виконання основних елементів різних видів танцю: народно-сценічного, класичного, дуетно-сценічного, історико-побутового, бального, модерн, джаз-танцю та інших сучасних напрямів.

Не можна не згадати емоційну компетенцію майбутнього педагога-хореографа. Саме емоції або емоційний інтелект як великий природний пласт в арсеналі кожної людини є найголовнішою характеристикою людської особи і надають можливість майбутньому педагогові примусити "працювати" їх на здійснення завдань, поставлених у процесі творчої діяльності в любительському колективі.

Вказана компетентність виявляється в умінні керівника встановити емоційний контакт зі всім творчим хореографічним колективом і з кожним окремим учасником, створити на заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, вибрати потрібний тон і форму спілкування, управляти відчуттями і думками тих, що навчаються, і, не в останню чергу, своїми, тобто залишати всі свої емоційні проблеми за межами колективу і не показувати їх учасникам. виправлення помилок повинне вестися в коректній формі, без зайвих емоцій, об'єктивно, отримані результати повинні відповідати дійсному стану речей.

Психолог Д.Глемен експериментально довів, що 80% успіху в житті забезпечує якраз емоційний інтелект. Емоційний інтелект ми розглядаємо як компонент психологічної компетентності фахівців культури і мистецтва, що випускаються вишами. Для підготовки педагога-хореографа це особливо важливо, оскільки під "емоційним

інтелектом" розуміються: здібність до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над власними емоційними спалахами, уміння відмовитися від задоволень, регулювання настроїв і уміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати, сподіватися [3, с. 53].

Зрозуміло, що компетенції не єдині, вони і багато інших дозволяють студентам у процесі навчання у виші сформувати професійну готовність до роботи з хореографічним колективом.

В умовах стрімких процесів інтеграції і глобалізації, що набирають обертів, ставляться нові вимоги до особи педагога, головним надбанням якої повинні бути загальнолюдська культура і загальнолюдські цінності особи. Тому поряд із професійним становленням і вдосконаленням необхідне формування у сучасного фахівця соціокультурної компетентності.

Як відзначає В.Н.Руденко: "У сьогоднішній XXI столітті вузькопрофесійна підготовка вже не відповідає вимогам часу, важливим компонентом професійної освіти стає особиста культура випускника. Вища освіта перестає бути тільки професійною, вона стає елементом загальної культури людини" [6].

Підготовка фахівця в системі вищої професійної освіти повинна бути зорієнтована на забезпечення його суб'єктності, самостійності, ініціативи, толерантності, тобто всього того, що забезпечує успішне і культурно зорієнтоване входження молодого людини в соціум, його особове і професійне становлення [7, с. 49].

На сучасному етапі соціокультурна компетентність є невід'ємним атрибутом сучасної освіченої людини, а отже, повинна виступати у важливій складовій професійної підготовки майбутнього фахівця, педагога-хореографа.

Ефективність підготовки майбутнього педагога-хореографа значною мірою залежить від правильного визначення їх фахової компетентності, що спонукає до виявлення критеріїв і показників, за якими можна діагностувати цю якість. Згідно із розумінням фахової компетентності як здатності до хореографічної діяльності на основі педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ танцювального мистецтва, відповідно до суспільних вимог та цінностей.

На основі теоретичного аналізу сутності фахової компетентності майбутнього педагога-хореографа визначено чотири критерії: *сту-*

піль теоретичної обізнаності, характер досвіду хореографічно-освітньої діяльності, змістовність ціннісних орієнтацій, рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності.

Під *теоретичною обізнаністю* розуміється сукупність знань із предметів хореографічних дисциплін як народно-сценічний, класичний, історико-побутовий танець, бальний та сучасний танець, фольклор України, мистецтво балетмейстера. Ці знання сприяють цілісному уявленню про хореографічне мистецтво та його специфічні особливості, стильову специфіку танцювального мистецтва, методичний аспект майбутньої професійної діяльності. Теоретична підготовка створює основу для оволодінням майбутнім учителем хореографії професійної діяльності, її змістовим і практичним аспектам.

Досвід *хореографічно-освітньої* діяльності розкриває практичний аспект праці педагога-хореографа та результат відповідно до цілей та умов хореографічно-освітнього процесу й включає теоретичні, виконавські й методичні уміння.

Змістовність ціннісних орієнтацій майбутнього педагога-хореографа. Освіта за своєю сутністю є накопичення знань шляхом засвоєння духовних цінностей. Цінності створюються кожною людиною самостійно, а також засвоюються у готовому вигляді на основі духовної діяльності людей. Пріоритетними цінностями визначаються знання людини про світ і саму себе, що органічно пов'язуються із досвідом, почуттями, свідомістю. Готовність оцінювати цінність хореографічних творів, здатність доводити своє ставлення до танцювального мистецтва і виявляти стійкий інтерес до хореографічно-освітньої діяльності розкриває ступінь сформованості ціннісних орієнтацій.

Наступним критерієм сформованості фахової компетентності виступає *рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності*. Цей критерій дає змогу з'ясувати ступінь готовності до практичної діяльності, активність та зацікавленість суб'єктів навчання, спонукальну причину дій і вчинків майбутніх фахівців. Унаслідок усвідомлення і переживання потреб у людини вникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Відповідно до цього необхідно аналізувати якість свідомих та несвідомих мотивів, а саме: переконання, наміри, мрії, прагнення, пристрасті, ідеали, установки, потяги.

Виявляючи мотиви, які спрямовують професійну діяльність педагога-хореографа, звернемося:

- до професійних мотивів, які визначають прагнення до досконалого володіння знаннями, уміннями й навичками хореографічної діяльності;

- до соціальних мотивів, які виявляються в самоствердженні, у виявленні свого соціального статусу в навчанні;

- до морально-естетичних мотивів, які розкривають ступінь задоволення від навчання та спілкуванням з мистецтвом.

Ці мотиви взаємозалежні, тому в процесі хореографічної діяльності доповнюють один одного, утворюючи мотивацію [4, с. 73–75].

Аналіз змісту й особливостей фахової компетентності педагога-хореографа привів до виявлення діалектики загального, особливого й одиничного: діяльність фахівця формується залежно від загальноприйнятих вимог до педагога: специфіка роботи вчителя хореографії пов'язана з особливостями танцювального мистецтва; загальні вимоги й особливості фаху суб'єктивно переломлюються в діяльності окремого індивіда.

Формування фахової компетентності майбутнього педагога-хореографа насамперед пов'язані з недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу на особистісно зорієнтовану технологію, в якій орієнтація на студента як активного співучасника навчання є основною ознакою. Успіх роботи педагога-хореографа забезпечується єдністю всіх складових професійної і фахової компетентності, в якій педагогічна спрямованість і хореографічна творчість мають бути єдині в реалізації завдань хореографічного навчання.

Таким чином, розвиток професійної компетентності означає підготовку фахівця, здатного досліджувати і проектувати свою діяльність, уміння думати і діяти в професійній галузі, незалежно від чужої волі, обставин, самостійно здійснювати вибір і ухвалювати відповідальні рішення, ставлячи цілі і виробляючи свої індивідуальні стратегії.

Література

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6. – С. 4.
3. Курнатов І. Б. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов культуры и искусства / И. Б. Курнатов // Хореографическое образование на рубеже XXI в.: опыт, проблемы, перспективы развития. – Тамбов, 2005. – 150 с.
4. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Михаськова М. А. – К., 2007. – 203 с.
5. Новий тлумачний словник української мови / [укл. : В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2000.
Т. 1 – 2000. – 942 с.
6. Руденко В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1.
7. Саволайнен Г. С. Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга : [учебное пособие для студентов, аспирантов педагогических вузов, учителей] / Г. С. Саволайнен. – Красноярск, 2004. – 201 с.
8. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Меничука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1997. – 775 с.
9. Стрельніков В. Ю. Розвиток компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Стрельніков В. Ю. – К., 1995. – 160 с.

УДК 37.036-057.875 (043.5)

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Долматова М.П.

У статті визначено критерії та показники сформованості естетичного досвіду студентів філологічних факультетів ВНЗ. Досліджено стан сформованості естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів та обґрунтовано його рівні.

Реформування системи освіти передбачає виховання творчої особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства. Шляхи досягнення цієї мети різноманітні, але особливе місце у цьому процесі займає естетичне виховання, своєрідність якого зумовлюється передусім естетичним досвідом особистості.

Естетичний досвід є специфічною програмою поведінки і діяльності людини. Він стосується найважливіших духовно-практичних властивостей особистості, її можливостей щодо освоєння і плідного використання в життєдіяльності культурно-естетичних надбань суспільства, символізує сукупність чуттєвих сприймань, якої набуває людина у процесі взаємодії з прекрасним у природі й суспільстві. Тому формування естетичного досвіду майбутніх учителів має стати одним з пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи. Адже його сформованість обумовлює результативність процесу організації спілкування учнів із художніми цінностями.

В естетико-філософській літературі естетичний досвід визначається як цілісне особистісне утворення, результат попередньої та вихідний пункт наступної діяльності людини, акумулятор чуттєвих даних, чинник універсального ціннісного ставлення до буття (І.Зязюн, В.Іванов, М.Каган, Л.Столович, З.Кальницька). У загальнофілософському аспекті людський досвід досліджувався у працях П.Копніна, В.Панова, С.Раппопорта, В.Черника, С.Швирьова та ін.

Велика роль у процесі формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів належить мистецтву слова, насиченому духовним досвідом попередніх поколінь. Встановлено: пізнаючи світ через мову, завдяки зануренню у зміст нових слів, їх переживанню і відчуттю, ознайомлюючись із творами літературного мистецтва, студенти набувають різноманітних вражень, що впливає на почуттєву сферу майбутніх педагогів, їхні естетичні уподобання, смаки, потреби, розвиває їх та формує естетичне ставлення до навколишнього.

Оскільки естетичний досвід є інтегративною якістю особистості, то стосовно його розвитку відзначено такі його компоненти:

- 1) мотиваційний: естетико-педагогічна і мовно-естетична спрямованість діяльності вчителя;
- 2) когнітивний: мовно-естетична ерудованість;
- 3) оцінний: особистісні естетичні почуття й уподобання, естетичні оцінки та ідеали;
- 4) операційно-практичний: досвід мовно-естетичної діяльності;
- 5) діяльнісно-творчий: творча активність в усіх виявах мовно-естетичної діяльності.

Для діагностування естетичного досвіду було визначено й обгрунтовано п'ять груп відповідних критеріїв та показників: сформованість мотиваційної сфери, мовно-естетична ерудованість, сформованість ціннісно-орієнтаційної сфери, вміння і навички мовно-естетичної діяльності, творчі вияви.

Показниками розвиненості *мотиваційної сфери* майбутніх учителів є сформованість естетичних потреб та інтересів, розуміння зв'язку мистецтва і життя, зацікавленість у мовно-естетичній діяльності (ознайомлення з художніми творами, набуття мистецтвознавчих знань і власна творча діяльність), уміння обгрунтувати власні умовиводи.

Мовно-естетична ерудованість визначалася за такими показниками, як наявність знань у галузі естетики, світової художньої культури, мовна грамотність (опанування норм вимови, орфографії, лексичних, синтаксичних, стилістичних категорій), володіння системою літературно-теоретичних знань, понять, термінів.

Показниками сформованості *ціннісно-орієнтаційної сфери* виступили розвиненість естетичних почуттів і уподобань, здатність переживати мистецькі факти та отримувати почуття насолоди від сприйнятого, повнота та аргументованість суджень у процесі оцінної діяльності.

Вміння і навички мовно-естетичної діяльності студентів визначалися за такими *показниками*: розвиток навичок естетичного сприймання та його якості; уміння оперувати літературно-теоретичними знаннями, поняттями, термінами; навички володіння стратегією використання норм мовної грамотності в різних видах мовно-естетичної діяльності.

Показниками творчих виявів виступили оригінальність і самостійність виконання творчих завдань, уміння знайти адекватну виразну художню форму для висловлення власних поглядів та почуттів.

Основною метою констатувального етапу дослідження було визначення рівнів сформованості естетичного досвіду студентів філологічних факультетів педагогічних ВНЗ у галузі мистецтва слова.

Констатувальні зрізи рівнів сформованості естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників були проведені в Ніжинському університеті, Сумському, Бердянському і Кіровоградському педагогічних університетах.

Відповідно до мети дослідження вирішувалися такі завдання:

1) з'ясувати місце мовно-естетичної діяльності в ієрархії потреб та інтересів майбутніх учителів-словесників;

2) визначити мотиви звертання до мистецьких цінностей узагалі та в галузі мистецтва слова зокрема, в аспекті проектування педагогічної діяльності;

3) встановити якість та глибину знань студентів з естетики, художньої культури та мистецтва слова;

4) з'ясувати оцінні естетичні уявлення студентів;

5) визначити розвиненість здібності до адекватного сприймання художніх творів, сформованість умінь і навичок мовно-естетичної діяльності майбутніх учителів-словесників;

6) виявити міру сформованості операційно-практичного компонента естетичного досвіду стосовно мистецтва слова;

7) на основі групування конкретних показників розвиненості зазначених компонентів естетичного досвіду майбутніх учителів встановити й охарактеризувати рівні його сформованості.

Відповідно до мети і завдань дослідження констатувальний експеримент складався з двох етапів.

На першому етапі з'ясовували загальну картину мовно-естетичного розвитку студентів, досліджуючи стан сформованості їхньої мотиваційної сфери; встановлюючи глибину мовно-естетичної ерудованості майбутніх учителів-словесників; аналізуючи оцінні уявлення, що визначаються за характером ставлень до літературних жанрів, образів, окремих епізодів художніх творів з погляду втілення в них естетичних ідеалів.

На другому етапі було охарактеризовано якість естетичного сприймання студентів; визначався рівень сформованості вмінь і навичок мовно-естетичної діяльності; діагностувалася міра розвиненості творчого потенціалу студентів у галузі мистецтва слова.

Для вирішення завдань експерименту було використано модифікаційні методи: спостереження, бесіди, анкетування та інтерв'ювання, тестування, письмові роботи, метод ранжування, метод діагностичних творчих завдань та ін.

Враховуючи дані констатувального дослідження та використовуючи підхід, запропонований У.Суною [1, с. 43], вважаємо за доцільне на основі групування конкретних показників умовно виділити п'ять рівнів сформованості естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників щодо їх значення для подальшого розвитку: відносно високий, вищий від середнього, середній, нижчий від середнього, відносно низький.

Відносно високий вказує на повноту й наявність майже всіх критеріальних показників; вищий від середнього – достатня міра прояву більшої половини показників; середній рівень – недостатній прояв половини показників; рівень нижчий від середнього – слабкий прояв і наявність меншої половини показників; відносно низький – дуже слабкий прояв чи майже повна відсутність критеріальних показників.

До *відносно високого* рівня були зараховані студенти із яскраво вираженим інтересом до мовно-естетичної та педагогічної діяльності, що переріс у систему мотивів, постійне зацікавлення різними жанрами літератури. Ці студенти завжди працюють із культурологічною й мистецтвознавчою літературою, систематично займаються творчістю, мають високий рівень набутих мовно-естетичних знань, уміють застосовувати їх на практиці. Їхні естетичні почуття набули глибокого розвитку. Також цей рівень характеризується значною різноманітністю особистісних естетичних уподобань, їх високою якістю, розвинуеною здатністю давати коректну естетичну оцінку художнім творам на основі усвідомлення естетичного та соціокультурного потенціалу. Щодо творчої діяльності у галузі мистецтва слова, то студенти вирізняються активним ставленням до постановки та вирішення творчих завдань, оригінальністю та самостійністю їх виконання, виявляють уміння висловлювати свої

переживання й думки, використовувати емоційну лексику у будь-яких видах мовленнєвої діяльності.

До рівня *вищого від середнього* було віднесено студентів, які досить часто виявляють інтерес до мовно-естетичної та педагогічної діяльності, що свідчить про розвиненість їхніх естетичних потреб, значну пізнавальну активність. Вона виражається у систематичному читанні художніх творів, періодичному ознайомленні з культурологічною та мистецтвознавчою літературою, а також у творчій активності. Ці студенти характеризуються досить глибокими знаннями у галузі естетики, світової художньої культури, мистецтва слова, в основному володіють мовною грамотністю та системою літературно-теоретичних понять, термінів, але не завжди вміють застосовувати свої знання на практиці. Студенти цього рівня демонструють значну різноманітність особистісних естетичних уподобань, здатність давати естетичну оцінку художнім явищам. Вони мають розвинені навички естетичного сприймання, оперування літературно-теоретичними знаннями, поняттями, термінами, здатність використовувати норми мовної грамотності в різних видах мовно-естетичної діяльності. Що стосується творчих виявів, то студенти не завжди виявляють здатність формулювати і вирішувати творчі завдання, знаходити адекватну виразну художню форму для висловлення власних поглядів і почуттів.

До *середнього* рівня ми віднесли студентів, які демонструють достатньо чітке зацікавлення мовно-естетичною і педагогічною діяльністю, що свідчить про усвідомлення ними естетичної потреби, готовність до цієї діяльності, певну пізнавальну активність, яка виявляється у періодичному читанні художньої літератури. Студенти із середнім рівнем знань дають коректні відповіді, але не вміють застосовувати знання на практиці. Вони вирізняються невеликою кількістю особистісних естетичних уподобань, умінням давати художнім явищам лише загальну естетичну оцінку. Навички естетичного сприймання, оперування літературно-теоретичними знаннями, поняттями, термінами, здатність дотримуватися норм мовної грамотності знаходяться на середньому рівні. Найбільша активність цих студентів спостерігається в процесі емоційно-чуттєвого, художньо-естетичного відгуку на твір мистецтва, але їхні відповіді рідко вирізняються оригінальністю та власними

судженнями. Їм важко знайти адекватну виразну художню форму для висловлення своїх поглядів і почуттів.

Студенти, які епізодично цікавляться мовно-естетичною та педагогічною діяльністю, що свідчить про слабко виражений інтерес до них, виділяються незначною пізнавальною та творчою активністю, були віднесені до рівня, *нижчого від середнього*. Вони виявляють поверхові знання у галузі естетики, світової художньої культури, мистецтва слова, мають фрагментарні літературно-теоретичні знання, володіють низькою мовною грамотністю, не вміють застосовувати свої знання на практиці. Ці студенти виділяються незначною різноманітністю особистісних естетичних уподобань, рідко вміють дати естетичну оцінку художнім творам. У них недостатньо сформовані навички естетичного сприймання, його якість знаходиться на недостатньому рівні (у відповідях аналізується форма поза змістом або навпаки), слабко розвинені навички оперувати літературно-теоретичними знаннями, поняттями, термінами, низька здатність дотримуватися норм мовної грамотності у різних видах мовно-естетичної діяльності. Цей рівень об'єднує студентів, які демонструють елементи творчості переважно в постановці художньо-творчих завдань, але вони не виявляють інтерпретаційних здібностей, здатності до оригінального і самостійного виконання творчих вправ, їм досить важко знаходити виразну художню форму для висловлення власних поглядів і почуттів.

Студенти, які майже зовсім не цікавляться мовно-естетичною та педагогічною діяльністю, читанням художніх текстів, не виявляють пізнавальну і творчу активність, були зараховані до *відносно низького* рівня. Цей рівень також об'єднує юнаків та дівчат, що виявляють поверхневі знання у галузі естетики, світової художньої культури, у сфері мистецтва слова, в яких низька мовна грамотність, слабе володіння системою літературно-теоретичних знань, понять, термінів, відсутність уміння застосовувати знання на практиці. Студентів цієї групи характеризує спорідненість особистісних естетичних уподобань та невміння дати правильну естетичну оцінку художнім творам. У них не сформовані навички естетичного сприймання художніх творів, дуже низька його якість, не розвинені навички оперувати літературно-теоретичними знаннями, поняттями, термінами, низька здатність дотримуватися норм мовної грамотності у різних видах мовно-

естетичної діяльності. Юнаки і дівчата, які були віднесені до відносно низького рівня, не виявляють творчості у постановці, осмисленні та вирішенні творчих завдань, у засвоєнні змістово-сислової цілісності художнього твору, їхні відповіді не вирізняються оригінальністю, власними судженнями; цим студентам важко знаходити адекватну виразу художню форму для висловлення власних поглядів і почуттів.

Отже, результати констатувального експерименту дали підстави для висновку, що студентам філологічних факультетів найбільш притаманний середній рівень сформованості естетичного досвіду (188 студентів, або близько 37%). Відносно високий рівень мають 42 студенти (або близько 8%), вищий від середнього – 118 студентів (або близько 23%), нижчий від середнього – 126 студентів (або близько 25%), і, нарешті, відносно низький рівень мають 30 студентів (або близько 6%).

Як бачимо, переважна кількість студентів мають середній, нижчий від середнього та низький рівні сформованості естетичного досвіду, що становить близько 68% від загальної кількості досліджуваних. З погляду успішного вирішення завдань щодо формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів такий показник на початковому етапі навчання у ВНЗ є тривожним симптомом, підтвердженням необхідності подальшого естетичного розвитку студентів засобами мистецтва слова в процесі навчання всіх дисциплін гуманітарного циклу.

Констатувальний етап дослідження показав певну невідповідність між теоретичною розробкою питання естетичного досвіду філософською, психолого-педагогічною та мистецтвознавчою наукою і практикою його формування. Недостатньо глибока естетична ерудованість призводить до того, що студенти часто не в змозі визначити своє ставлення до творів мистецтва. Мовно-естетичні знання мають уривчастий, фрагментарний характер, що свідчить про їх безсистемність, відсутність практичних умінь та навичок. Тому вони не завжди сприяють розвитку сприймання художніх творів та формуванню відповідних естетичних орієнтацій. Також, як уже зазначалося, виникає проблема пошуку доцільного й обґрунтованого співвідношення між набуттям знань і застосуванням їх у мовленнєвій практиці. Найбільше це позначається на творчій

діяльності, яка є найслабшою ланкою естетичного досвіду студентів.

Усе це свідчить про відсутність системності і послідовності використання засобів мистецтва слова для формування естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників; невміння деяких викладачів застосовувати спеціальні методи і прийоми, що сприяють мовно-естетичному розвитку студентів. Недостатній рівень занять з мови, що виявляється у послабленні уваги до виражальних мовних засобів, їх ролі у мовленні, а також штучний відрив вивчення мови від оволодіння мовленням є свідченням формалізму у роботі окремих викладачів, що веде до збіднення впливу мистецтва слова на особистість. Рідке застосування диференційованого та індивідуального підходів до студентів з різним рівнем мовно-естетичного розвитку є ще однією причиною недостатньої сформованості їхнього естетичного досвіду.

Вважаємо, що усунути суперечність між психолого-педагогічними можливостями студентів в освоєнні мистецтва слова та наявним рівнем їхнього естетичного виховання можливо, якщо буде розроблено систему педагогічного керівництва мовно-естетичною діяльністю студентів, де слово використовується як засіб формування їхнього естетичного досвіду, а мова сприяє злиттю почуттів і думок студента з обраними ним виразними засобами, в яких можна виявити роздуми, переживання, власне світовідчуття, наблизитися до якісного перетворення свідомості.

Література

1. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : автореф. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Миропольська Н. Є. ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 36 с.
2. Суна У. Ф. Эстетическая культура студента: (Опыт социологического анализа) / У. Ф. Суна. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 69 с.
3. Фохт-Бабушкин Ю. У. Художественная культура и развитие личности: Проблемы долгосрочного планирования /Ю. У. Фохт-Бабушкин – М. : Наука, 1987. – 222 с.

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Задоя О.В.

Стаття присвячена феномену просвітницької діяльності, що проводиться учителями музики. Автор розглядає готовність майбутніх учителів музики до проведення просвітницької діяльності, її компоненти.

Ключові слова: *просвітницька діяльність, майбутні вчителі музики, компоненти готовності майбутніх учителів до проведення просвітницької діяльності.*

Основна мета просвітницької діяльності учителя музики – це вирішення питання про всезагальне залучення учнів шкіл до класичної української музики та фольклорного народного мистецтва, зокрема народної пісні та музики. І це буде можливо, якщо сучасні дидактика, методика музичного виховання зосередять свою увагу на національному вихованні молоді, майбутніх учителів-просвітителів, активних суб'єктів суспільства, всебічно підготовлених до професійної діяльності.

Мета такого виховання – це закріплення в свідомості людей культурного рівня, національної гідності та єдності, самоусвідомлення духовних цінностей. Воно має відбуватися на основі фольклору, народних творів, впливатиме на формування кожного члена суспільства самосвідомого суб'єкта незалежної

держави. Саме засобами просвітницької діяльності можливий розвиток такої особистості.

До питання розвитку умінь у майбутніх учителів до проведення просвітницької діяльності приділялася значна увага. Вченими досліджено музичне просвітництво та пропагандистська діяльність (Т.Євсєєва, С.Пащенко, І.Петрова, М.Серьогіна, І.Полякова), розглянуте поняття діяльності та її компоненти (О.Леонтьєв, В.Зінченко, С.Рубінштейн), визначене поняття "просвітницька діяльність" (Л.Кожевнікова), значне місце займають дослідження вченими процесу підготовки вчителя до музично-естетичного навчання (О.Апраксіна, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, Л.Кожевнікова).

Проте, як свідчить аналіз педагогічних та методичних джерел, питання формування готовності до проведення майбутніми вчителями музики просвітницької діяльності та формування духовної культури залишається недослідженим.

Таким чином, **мета** статті полягає у визначенні головних чинників, що впливають на формування та розвиток духовної культури особистості.

Відповідно до сформульованої мети ми передбачаємо розв'язати такі завдання:

- ³⁵₁₇ розглянути трактування поняття "просвітницька діяльність";
- ³⁵₁₇ уточнити структуру готовності до проведення просвітницької діяльності;
- ³⁵₁₇ виявити компонентний склад готовності до проведення просвітницької діяльності;
- ³⁵₁₇ визначити рівні готовності до проведення просвітницької діяльності.

Під просвітницькою діяльністю вчителя музики ми розуміємо цілеспрямований процес, метою якого є формування естетичних ідеалів, прищеплення любові до української народної пісні та культури, збагачення цими знаннями підростаючого покоління.

Активізація процесу підготовки студентів до професійної просвітницької діяльності проходить шляхом пробудження інтересу у майбутніх просвітителів. Морально-етичні переживання, художньо-естетична інформованість створюють гармонію життя людини і сприяють підвищенню формування активно-творчої

особистості, готовності студентів до проведення просвітницької діяльності.

Творчо активний студент – це особистість, яка має певне свідоме ставлення, зацікавленість до діяльності. Тому підвищення рівня ефективності навчання і виховання залежить саме від свідомо активної роботи, пошуку шляхів найоптимальнішого саморозвитку та самовдосконалення особистості й частково від усвідомленої мотивації.

Тому ми повинні створити необхідні диференційовані умови для виникнення свідомої пізнавальної мотивації.

Використання принципу взаємодії викладача й студента в музично-освітньому процесі надасть можливість спрямувати педагогічну діяльність передусім на розвиток індивідуальності, активно-творчої особистості у студентів. Це сприятиме свідомому професійному спрямуванню навчання студентів як майбутніх просвітителів.

Необхідно наголосити, що саме процес навчання, а також підготовка до проведення професійної діяльності – це завжди пошук чогось нового, створення нестандартних ситуацій, при вирішенні яких реалізується творчо-індивідуальний потенціал як викладача, так і студента. Тому готовність до формування професійних умінь передбачає наявність таких стосунків та індивідуальних рис особистості, які допоможуть майбутньому педагогу-просвітителю усвідомлено, компетентно, професійно-творчо здійснювати просвітницьку діяльність.

Підготувати до просвітницької діяльності студента може лише творчий викладач-просвітитель, а тому вся система навчання повинна бути, насамперед, творчим процесом навчання. Підтримуючи думку А.Й.Капської, що саме сутнісна характеристика професійної творчості проявляється як потреба в новизні, у готовності до перетворюючої діяльності [1, с. 5–12].

Слідом за А.Ф.Линенко під готовністю до просвітницької діяльності ми розуміємо утворення особистості, що характеризує її вибіркочу прогнозуючу активність при підготовці та включенні до діяльності [2, с. 125–132]. Визначивши сутність готовності майбутніх учителів до реалізації професійної просвітницької діяльності, ми визначаємо стійку характеристику особистості студента в процесі цієї діяльності.

Цілком природно, що готовність до певної діяльності виникає з набуттям певного досвіду, який базується на створенні позитивного ставлення до тієї чи іншої діяльності, з усвідомленням мотивів і потреб у ній. Готовність досягти визначеної мети виявляється у свідомому виборі напрямку руху, завдяки якому можна прийти до бажаного результату. Її сформованість проявиться в адекватному плануванні далекої та близької перспективи творчості.

Готовність до самостійної просвітницької діяльності визначається також в умінні ділитися набутими знаннями, уміннями та навичками з оточенням (участь у концертах, проведення музичних бесід, лекторіїв тощо). Можна назвати такі якісні характеристики виділених компонентів готовності студентів до педагогічно-музичного просвітництва:

- емоційно взаємопов'язане ставлення до суб'єкта (студента), об'єкта (процесу навчання) та засобу досягнення результату (виховання та навчання);

- знання про структуру психології особистості, цілі та засоби психолого-педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;

- методичні навички та вміння відносно організації та проходження навчально-виховного впливу на формування особистості;

- зв'язок теорії з практикою – уміння та навички спілкування зі студентами, засвоєння засобів досягнення соціально значущих завдань.

Визначивши сутність процесу готовності до професійної просвітницької діяльності, ми визначаємо стійку характеристику особистості студента, яка виявляється і формується саме в процесі цієї діяльності і є її складовою частиною. А.Й.Капська виділила певні рівні готовності до професійної творчості, на основі яких можна вивести рівні готовності до формування професійної просвітницької діяльності [1, с. 5–12]. Готовність до професійної просвітницької діяльності проявляється на таких рівнях:

- соціально-особистісному рівні;
- методичному;
- психолого-педагогічному;
- професійно-діяльнісному.

Коротко охарактеризуємо особливості рівнів:

- соціально-особистісний рівень готовності до професійної просвітницької діяльності включає ставлення до студента та усвідомлення ним самого себе як суб'єкта діяльності, який здатен до творення відношення суб'єкт – суб'єкт (студент – особистість учня), і суб'єкт – об'єкт (студент – педагогічний процес) та вибору засобів досягнення результату;

- психолого-педагогічний рівень проявляється у знаннях психологічної будови особистості (психологічного контакту з аудиторією) для максимального педагогічного впливу на неї в процесі її формування і розвитку;

- методичний рівень забезпечує концентрацію особистісного знання про (багатогранність і багаторівневість генезису людини) культурно-етнологічні традиції та поєднання їх професійними вміннями та навичками, які забезпечують орієнтацію на сучасний рівень педагогічної науки;

- професійно-діяльнісний рівень готовності передбачає постійну та безперервну самоосвіту і самовдосконалення, що прийатиме формуванню глибоких умінь та навичок у вирішенні виникнення певних протиріч та труднощів у майбутній самостійній роботі.

В успішному здійсненні просвітницької діяльності спілкуванню можна виділити одне із головних місць. Просвітницька діяльність має гуманістичний характер спілкування. У спільній діяльності, яка включає в себе встановлення гармонійних стосунків, є раціонально-інформаційний контакт об'єкта та суб'єкта, поєднання емоційних імпульсів сприймання. Просвітницька діяльність сприяє розвитку виникнення таких якостей особистості, як:

- сприймання та розуміння іншої особистості;
- взаємодопомога, взаєморозуміння та підтримка;
- здатність до створення взаємопоєднуючих умов спілкування в просвітницько-виконавській діяльності;
- здатність до наповнення просвітницької діяльності духовно-естетичним змістом.

Цілеспрямованість просвітницької діяльності ми вбачаємо у тому, що вона повинна спрямовуватися на поступовий розвиток особистості. Репрезентативність полягає в охопленні якнайбільшого об'єму матеріалу. Систематичність означає регулярне проведення просвітницької діяльності на всіх етапах навчання.

До проведення просвітницької діяльності можна висунути такі вимоги:

1. Просвітня робота є пропагандою знань, умінь, навичок і тому повинна проводитися у досить різноманітній, цікавій, зрозумілій, продуманій формі.

2. Інформація, яку поширюють просвітителі, повинна бути достовірно перевірена і базуватися на дійсних наукових фактах.

3. Адекватно добирати різноманітні форми, методи, прийоми просвітницької роботи відповідно до вікових особливостей аудиторії.

4. Залучення до підготовки і проведення просвітницької діяльності однодумців.

Виявлення у студентів певних мотивів, якостей, рис характеру, які надалі допоможуть усвідомлено, творчо і компетентно здійснювати просвітницьку діяльність, засвідчує їх готовність до формування цієї діяльності.

Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні, практичній розробці методики формування у студентів – майбутніх учителів музики професійно орієнтованих умінь проведення просвітницької діяльності на уроках музики.

Література

1. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми : [зб. наук. статей]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 5–12.

2. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.

РОЗВИТОК ДИРИГЕНТСЬКОГО АПАРАТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ МАНУАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ

Задоя В.Ю.

У статті розглядаються основні положення розвитку диригентського апарату майбутнього вчителя музики засобами мануальної техніки.

Загальновідомо, що застосування особистісно-творчого підходу у роботі зі студентами музичних спеціальностей дозволяє чітко визначити орієнтири навчання, націлити майбутнього педагога на розвиток активної самотності та самореалізації на шляху становлення професійності.

Майбутній учитель музики має бути диригентом, який повинен володіти складним, усебічним комплексом якостей – музичним талантом, гарно розвиненим слухом, міцними знаннями, вміннями, досвідом. Але весь цей складний комплекс зостанеться нереалізованим, якщо не досягне своєї кінцевої мети – хорового співу, якщо диригент не володіє можливістю для втілення цих якостей, то не може легко й вільно показати хору темп, динаміку, характер і створити своє трактування твору. Тобто якісне керування хором стане неможливим без високорозвиненої мануальної техніки. "Володіння диригентом системою жестів, які забезпечують зрозуміле хоровому колективу виявлення художніх задумів керівника і вміння керувати виконанням, має назву техніки диригування" [4, с. 221–280], – писав педагог та диригент К.Б.Птиця. Можна погодитися, що саме таке визначення включає виразне і провідне значення техніки диригування. Отже, це означає, що техніка диригування допоможе керівнику при вирішенні ідейно-художніх завдань. Пластичність жестів, все багатство виразних рухів є основними засобами спілкування керівника з хористами. У керівника, який гарно володіє диригентськими жестами, рухи повністю замінюють мову при виконанні колективом творів. І.А.Мусін писав: "Жест диригента замінив мову, перетворившись на своєрідну мову, за допомогою якої диригент говорить із колективом і слухачами про зміст музики" [2, с. 247]. Можна сказати, що таким чином диригенти розглядають техніку диригування як засіб утілення музичного образу в жестах, як засіб вираження змісту музичного твору.

Загальновідомо, що мануальна техніка свою назву отримала від латинського слова "manus", що означає "рука". Це сума прийомів, які дозволяють диригенту передавати всі його наміри: необхідну інформацію про темп, ритм, метр, характер, динаміку, показ основних вступів голосом; свою трактовку твору. Мануальна техніка дозволяє диригенту легко і вправно поводитися зі своїм

"інструментом" – хором, володіти ним, видобувати те звучання, яке потрібно диригенту [3, с. 13–15].

Основою мануальної техніки служить метрична організація ритмічної єдності музики. Диригування завжди прагнуло головного – показу метру. Техніка ніколи не повинна розглядатися як самоціль, але завжди повинна підпорядковуватися завданню наповненої, творчої передачі виконуваної музики. Вона може бути не відчутною слухачам, і навіть хору, яким керує диригент. С.І.Савшинський писав: "Така відсутність видимої техніки і є вища техніка в мистецтві..." [1]. Але саме техніка складається із багатьох, давно сформованих правил і закономірностей, які можуть бути систематизовані та узагальнені.

Можливості розвитку та вдосконалення техніки рук безмежні. Але техніка принесе свою користь лише тоді, коли нею володіє диригент, який добре знає партитуру, глибоко мислить, добре чує і вміє контролювати звучання всього хору та кожної партії окремо.

Техніка рук повинна бути освоєна і вивчена до того, як диригент вийде до хору. Вчитися техніки на хорі недопустимо (якщо це не спеціальний навчальний хор, який використовується для практичного вивчення жесту диригента).

Робота з оволодіння диригентською технікою починається з підготовчого етапу, який триває два–три тижні. В цей час потрібно ознайомитися з методами вивчення хорових партитур (на конкретних творах), виконати ряд спеціальних рухових і слухомоторних вправ, засвоїти диригентські знання, які готують до оволодіння технікою.

При оволодінні технікою диригування висуваються два завдання:

³⁵₁₇ оволодіння різноманітними диригентськими прийомами;

³⁵₁₇ відбір влучних жестів для втілення музичного образу.

За допомогою диригентських жестів передається сім основних компонентів музичного звучання, з них:

³⁵₁₇ засоби музичної виразності: метр, ритм, характер, звуковедення, темп, динаміка;

³⁵₁₇ показ початку та закінчення звучання твору.

При кращому оволодінні диригентськими прийомами орієнтирами служать: музичний образ, знання закономірностей

побудови твору, показ педагога, темп, долі такту, динаміка, характер музики.

Диригентський апарат, за допомогою якого диригент керує колективом, складається з його рук, рухи яких зведені в загальну систему диригування, положення корпусу, постава ніг, голови та обличчя з мімікою. Можна стверджувати, що весь образ, усе тіло спрямоване допомагати рукам, сприяти виразності диригування. Відомо, що загальний вигляд, осанка людини свідчать про його темперамент, характер, душевні якості та емоційний стан. Загальний вигляд диригента повинен показувати наявність твердої волі, активності, рішучості, енергійності та наполегливості.

Тому освоєння техніки диригування завжди починається з таких етапів:

перший – постановка диригентського апарату, з досягненням його свободи, пластичності, графічної чіткості ліній;

другий – оволодіння тактуванням, тобто прийомами передачі метричних схем (простих, складних, змішаних і перемінних);

третій – набування навичок, які пов'язані з такими диригентськими прийомами, як показ ритму, динаміки, зміни темпу;

четвертий – засвоєння техніки диригування – формування більш складних навичок взаємозв'язаного поєднання різноманітних диригентських прийомів:

- диференціація функцій правої і лівої руки;
- одночасний показ динаміки, штрихів, темпу.

До першого етапу освоєння техніки диригування висуваються такі вимоги: диригент повинен бути завжди підтягнутим, триматися прямо, не горбитися, не сутулитися, стояти рівно, вирівнявши плечі. Під час диригування, корпус повинен зберігати відносну нерухомість, тобто в моменти енергійної жестикуляції при передачі кульмінаційних моментів рух корпусу повинен відповідати характеру твору. Сильне розхитування, нахили, присідання, часті повороти голови будуть викликати неприємні враження у глядача. Викладачу потрібно слідкувати, щоб нерухомість корпусу студента не переходила у скутість. Адже існують й такі рухи корпусу, які не заважають, а лише підсилюють виразність дій диригента під час показу характеру твору. Наприклад, у практиці найбільш використовується повернення плечової частини тіла для надання замаху руки більшої енергії, відведення корпусу трохи назад при

кращому показі *piano subito* і т.д. Але треба наголосити, що основне значення виразності корпусу полягає не стільки в його рухах, скільки в характерності вибраної пози.

Положення голови диригента повинно бути таким, щоб обличчя було видно всім учасникам колективу і було виразне в передачі характеру твору.

Положення ніг повинно бути таке, щоб корпус був досить стійкий при різких рухах. Ноги не повинні бути широко розставлені, природно – це ширина двох ступнів. Одна нога може виставлятися трохи вперед, але стояти потрібно на двох ногах, розподіливши вагу тіла однаково. Якщо диригенту під час виконання потрібно показати рухливу динаміку, наприклад, *crescendo*, то вага тіла поступово переноситься на виставлену ногу, корпус трохи подається вперед, якщо звучить *diminuendo* – диригент поступово повертається на дві ноги, а потім вага переноситься на ногу, яка знаходиться трохи позаду корпусу, і диригент трохи відводить корпус назад. Не потрібно диригенту відбивати такт ногою, не можна пританцьовувати в такт музиці, якщо цього не вимагає жанр твору та створена інтерпретація.

Велике значення у виробленні диригентських рухів має саме положення рук під час диригування. Від цього в першу чергу залежить свобода, природність і характер рухів. Не допустимі високо підняті плечі, вивернуті лікті з опущеними донизу передпліччями, притиснуті до тулуба лікті. Такі положення рук не дають вільного руху, створюють кумедність та незграбність. Положення рук повинно бути середнім та давати можливість робити рухи в різні боки – угору, донизу, до себе і від себе.

Кінцева мета оволодіння технікою диригування є набування уміння передати музичний образ хорового твору, передати ідейно-художній задум композитора диригентським жестом, а для цього потрібно оволодіти сукупністю умінь, які зв'язані з переконливою інтерпретацією емоційно-сміслового змісту музики, яка вивчається. Цей комплекс умінь складає наступні елементи:

³⁵₁₇ уявлення внутрішнім слухом хорового звучання;

³⁵₁₇ аналіз засобів музичної виразності твору;

³⁵₁₇ створення виконавського плану;

³⁵₁₇ бачення репетиційних завдань при керівництві виконання;

³⁵₁₇ вибір виразних жестів для втілення свого варіанту інтерпретації.

Все це підтверджує необхідність досконалого вивчення твору як із боку змісту, так і з технічного боку.

Одне із головних завдань діяльності диригента – створити своє особисте уявлення про твір та досягти реального втілення виконання задуманого. Вирішення цього завдання залежить від техніки диригентської майстерності та від вибору комплексу рухів диригента (рук, тулуба, голови, м'язів обличчя, постави). Сукупність рухів диригента бачать і розуміють виконавці. Складні комплекси рухів вимагають від диригента володіння своїм тілом. Диригенту доводиться контролювати роботу всіх частин тіла, які входять до складу диригентського апарату, звільняти їх від напруги. Тому в процесі оволодіння технікою диригування слід поєднувати загальний музичний розвиток із розвитком фізичної культури. Тривалі тренування дають можливість досягти невимушеності, свободи, легкості і ритмічності рухів. При цьому кожен диригент має пам'ятати про те, що технічні вправи не повинні бути самоціллю. Техніка повинна бути як важливий засіб для кращого розкриття характеру, змісту, інтерпретації твору. Використовуючи техніку, диригент встановлює контакт із виконавцями; пластично втілює характер музики, її задуми, настрої, веде та захоплює колектив своїм настроєм, ентузіазмом; керує звучністю і створює форму твору.

Техніка диригування розвивається на основі розуміння ідейно-художнього змісту кожного нового музичного твору, який диригент усвідомлює в усіх деталях. У результаті цього створюється певний комплекс диригентських рухів як утілення певного музичного образу, як засіб вираження музичного змісту кожного твору. Диригентський апарат розвивається та вдосконалюється в процесі виконання різноманітних музично-пізнавальних завдань.

Отже, спочатку розвитку диригентського апарату у студентів, а потім активне самовдосконалення повинно мати у них професійне спрямування на практичну роботу, яка полягає в аналітичному засвоєнні і художньо-образному сприйнятті творів, набутті вмінь і навичок викладу музичного матеріалу та його словесної інтерпретації.

Суттєвим елементом педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики є володіння технікою диригування. Засвоєння

студентами технічних прийомів потребує, як правило, тривалого часу для вироблення і закріплення автоматизму дії. Диригентська техніка забезпечує вміннями, що складають основу педагогічної майстерності майбутнього фахівця:

- уміння педагога-диригента керувати своєю поведінкою з використанням таких елементів артистизму, як міміка і пантоміміка. Це передусім уміння (за допомогою відповідних і пластичних жестів рук, виразу обличчя) передавати внутрішній зміст музичного твору, тобто вміння, в яких чимало спільного з акторським мистецтвом;

- уміння впливати на особистість і колектив, які полягають у техніці педагогічного спілкування і становлять собою інтегративну єдність мистецтва спілкування, організаційного таланту і почуття педагогічного такту.

Таким чином, оволодіння диригентською технікою сприяє формуванню педагогічної майстерності студентів, розвитку значущих якостей педагога-музиканта.

Література

1. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
2. Мусин И. О воспитании дирижера : очерки / И. Мусин. – Л. : Музыка, 1987. – С. 247.
3. Мусин И. Техника диригування / И. Мусин. – Л. : Музыка, 1967. – С. 13–15.
4. Птица К. О хоровом дирижировании / К. Птица // Работа в хоре. – М., 1960. – С. 221–280.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТОМ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З МУЗИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Погрібняк Г.А.

У статті розкрито особливості організації спілкування між викладачем і студентом на індивідуальних заняттях з мистецько-виконавських дисциплін.

Сьогодні не завжди просто знайти зовнішні мотиваційні фактори, які б стимулювали у студента бажання займатися музичною освітою. Особливо обдаровані студенти можуть захоплюватися перспективою престижної, творчої роботи із непоганим матеріальним стимулюванням, але, як правило, така перспектива рідко пов'язана із музичним вихованням дітей у школі мистецтв чи в загальноосвітній школі, швидше це планування майбутньої виконавської діяльності або організація розважальних музичних програм.

Відсутність достатньої матеріальної підтримки учительської праці, традиційне ставлення до уроків музики як до другорядних з боку і учнів і адміністрації школи – все це не сприяє посиленню мотивації під час опанування студентами предметів навчального плану (з циклу професійної підготовки в тому числі).

Що є в арсеналі засобів впливу викладача? Слово і власний приклад. Тобто: певний рівень володіння інструментом, голосом, жестом, уміння користуватися навчальними комп'ютерними програмами (чи самому створювати відео- і аудіозабезпечення) і, безперечно, уміння спілкуватись із людьми.

Спілкування з людиною – це завжди доторкання до іншого світу. І після кожного такого доторку ми стаємо людьми, що трішки змінилися [5, с. 355]. Адже кожний співрозмовник несе нам відкриття про себе, про свій світ, про нас самих. Доторкання, а не грубе вторгнення. Останнім часом виник новий напрям у педагогіці – педагогіка ненасильства. Вона базується не тільки на позитивному ставленні до людини, але й на діяльності, спрямованій на підсилення у неї особистісного начала, розвитку здібності до самовизначення, самосвідомості, співпраці [2, с. 63].

Викладачам індивідуальних дисциплін варто організувати спілкування із студентом ефективно, щоб цей процес був і приємним, і корисним. Адже будь-яке спілкування можливе тільки за умови порозуміння, бо коли ми повідомляємо інформацію іншій людині, ми хочемо, щоб нас зрозуміли саме так, як ми хотіли сказати.

Оптимальна організація спілкування зі студентом у процесі індивідуальної роботи може стати вагомою складовою актуальної мотивації для нього під час навчальних занять. Чому в одних викладачів студенти постійно сумлінно працюють, досягають

добрих результатів, а у інших – пропускають заняття, готуються до них посередньо? Відповідь криється в специфіці організації роботи викладача через спілкування його зі студентом.

Психологічно готова до спілкування людина – це та, яка засвоїла, що, де, коли і з якою метою треба говорити і робити, щоб здійснити на партнера потрібний вплив.

Оцінюючи те, що говорить людина, в першу чергу слід аналізувати її висловлювання, побудовані в формі прямої мови з дієсловом у теперішньому чи майбутньому часі, оскільки в зворотах часто включаються інтерпретації самим мовцем того, що він зробив. Відповідно, у мовних зворотах меншою мірою виявляється особистість людини, ніж у прямій мові. Оцінюючи в процесі спілкування невербальні компоненти мовлення, варто відмітити такі характеристики: тривалість висловлювання (наскільки довге чи коротке повідомлення необхідне, щоб студент висловив думку); паузи у висловлюванні (чи потрібні і чи достатні вони, щоб передати зміст і ставлення людини до питання, яке обговорюється); уважність співрозмовника; тон висловлювання (чи підходить він для даної ситуації, змісту і мети розмови); впевненість голосу; темп мовлення; наявність у мовленні непотрібних слів (як часто мовлення перебивається повторами, вигуками і т.п.).

Крім вербальних і невербальних компонентів власне мовного висловлювання, комунікативні труднощі, з якими стикаються студенти, можна також оцінити за їх невербальною поведінкою під час розмови, наприклад, за тілесними та іншими виразними рухами і жестами, позою, мімікою, дистанцією спілкування.

Одна з основних проблем, яка утруднює людині спілкування з оточенням, часто полягає не в тому, що вона не в змозі підібрати необхідні вербальні і невербальні компоненти спілкування, а в тому, що у неї з відповідними формами комунікативної поведінки (психологічно правильним і точними) пов'язані думки і почуття, що перешкоджають їх правильній оцінці і розвитку.

Людина може знати, але не використовувати певні компоненти спілкування, тому що їй здається, що так поводитися "незручно", що співрозмовник може засудити такий спосіб поведінки, не зрозуміти, не прийняти його. Наприклад, на прохання проаналізувати стан виконання завдання самостійної роботи студент може просто мовчати (якщо підготував завдання недостатньо), називати причини,

які зумовили таку підготовку, ставати у позицію "жертви", тим самим уникаючи відповіді на абсолютно зрозуміле питання. Інколи, під час розбору нового твору, студент не зважується запитати поради, йому здається, що він буде виглядати як некомпетентний.

Є цілий ряд психологічних бар'єрів, які перешкоджають нормальному спілкуванню. Наприклад, певна частина культурних людей переконана в тому, що добре вихована людина ніколи, ні за яких обставин не повинна сердитися на співрозмовника, висловлювати йому своє незадоволення чи несхвалення. Відчуття сорому, невпевненості часто заважають людям урегулювати стосунки, висловити в коректній формі власні судження і зрозуміти один одного. Недомовленість, приписування іншому власних намірів, політ уяви щодо можливих наслідків події не сприяють поліпшенню контакту між викладачем і студентом у процесі індивідуальної роботи.

Для підтримання потрібного психологічного клімату під час проведення музичних занять перше, що необхідно зробити, – встановити хороший контакт зі студентом. Процес спілкування характеризується мірою довіри між людьми. Довіра несе в собі відчуття безпеки і бажання порозуміння з партнером по спілкуванню.

Кожна людина демонструє досить багато інформації про себе. Своєю позою, поглядом, жестом, інтонацією, словами – через це людина відкриває свій внутрішній світ. Якщо у людини немає поваги до моделі світу іншої людини, то продуктивного спілкування, швидше за все, не вийде, спілкування закінчиться банальним з'ясуванням відносин: хто має рацію, а хто – ні [5, с. 356]. В індивідуальній роботі, метою якої є не тільки озброєння студентів уміннями та навичками музичної діяльності, а і виховання вищих естетичних та моральних почуттів, таке непродуктивне спілкування недопустиме.

Який механізм дозволить правильно побудувати спілкування викладача музичної дисципліни і студента?

Різні люди по-різному думають і по-різному будують опис свого світу. Ця різниця відповідає трьом різним аналізаторам: зоровому, слуховому, кінестетичному. Тобто людина може створювати зорові образи, тактильні відчуття чи подумки говорити сама з собою. Одна із цих систем (репрезентативна система) уявлення чи опису світу є

провідною. Один із способів розпізнати цю систему – прислухатися до тих слів, якими студент описує свій досвід. Про домінування зорової системи скажуть слова: "погляд у перспективу", "бачення майбутнього", "яскравий", "чіткий", "розмитий образ", "незважаючи ні на що", "не бачив цього". Часто вживаються слова і вирази, які пов'язані із зором, з образами, з уявою.

Переважає слухової системи пов'язане із словами: "слухайте мову", "звучить переконливо", "вслухатись в зміст", "крик про допомогу", "гуркіт", "шепіт", "шелест", "ти ніколи не чуєш те, що я тобі кажу"...

Кінстетична система розпізнається за словами: "важкий", "легкий", "відчувати", "не можу цього зрозуміти", "атмосфера нестерпна", "ці слова глибоко мене зачепили", "ледве доторкнулись", "застряг на цьому пасажі". В розмові цих людей цікавлять внутрішні переживання.

Людина використовує всі три системи. Але в певних ситуаціях вона надає перевагу одній із них. Під час слухання музики це може бути слухова система, але в процесі роботи над твором викладачу варто "прибудуватися" до студента – визначити його провідну систему і вживати у мовленні відповідні слова. Перехід на "мову" студента буде сприяти набагато кращому розумінню ним вимог викладача.

Іноколи викладачу варто дещо відволіктися від змісту спілкування і проаналізувати невербальні реакції студента, тому що приєднання можливе і на невербальному рівні. Наприклад, для покращення взаєморозуміння з партнером по спілкуванню психологи радять прийняти "дзеркальну позу". Якщо у студента схрещені руки, викладачу варто зробити те ж саме, якщо він крутить у руках ручку – теж взяти до рук якийсь дрібний предмет і т.д. Таке приєднання допомагає стати до людини психологічно ближче.

Дихання, як і серцебиття, – це така поведінка людини, яка нею, як правило, не усвідомлюється. Якщо "приєднуються" до дихання іншого, це викликає досить сильний вплив. Існує кілька варіантів приєднання до дихання: дихати з тим же ритмом і глибиною, що й партнер по спілкуванню, синхронізувати рух своєї руки з рухом грудної клітки партнера, співвідносити темп свого мовлення з рухом грудної клітки співрозмовника. Наприклад – говорити тоді, коли співрозмовник робить видих, зробити паузу, коли він вдихає повітря.

Для кращого психологічного контакту варто прислухатись і певний час копіювати тон, тембр, інтонацію голосу співрозмовника. Встановивши хороший контакт зі студентом, викладач може визначити ступінь його довіри. Для цього варто неспішно змінювати один із параметрів своєї поведінки і спостерігати за реакцією студента. Наприклад: викладач приєднався до дихання за допомогою темпу свого мовлення. Потім він непомітно пришвидшує чи уповільнює власне мовлення. Якщо студент, наслідуючи темп, змінить дихання, це означає, що викладач уже може вести його до того позитивного результату, якого прагне досягнути.

Велике значення для продуктивного спілкування має зворотний зв'язок. Це вміння помічати реакції співрозмовника і змінювати свою поведінку до того часу, поки не буде одержана потрібна реакція.

Спілкуючись зі студентами під час індивідуального заняття, викладачу варто використовувати прийоми активного слухання. Заохочуючи співрозмовника висловлювати свої емоції вільно і повністю, викладач тим самим допомагає йому розслабитись і відчувати себе комфортно. Використовуючи активне слухання, викладач дає зрозуміти, що йому близькі і небайдужі проблеми студента, але в той же час не втручається в процес прийняття студентом певного рішення, викладач показує, що вірить у здатність свого підопічного приймати власні рішення.

Для людини дуже важливо бути почутою, зрозумілою і не розкритикованою [4, с. 74]. Це створює в ній відчуття симпатії до співрозмовника, а відповідно, і посилену увагу до того, що рекомендує ця людина.

Психологами відмічено значне покращення стосунків викладачів зі студентами, яке настало після того, коли вони перестали давати поради чи засуджувати їх учинки, а перейшли до тактики активного слухання. Репліки: "Чому ти не займався вдома більш серйозно?", "Треба менше спати, а більше працювати" варто змінити на: "Схоже, тобі не вдалося достатньо попрацювати над твором вдома", "Ти переживаєш, що не зміг вивчити твір вчасно".

Під час застосування прийомів активного слухання слід концентрувати увагу або на виявлених почуттях співрозмовника, або на змісті його висловлювання, або на обох аспектах відразу, залежно від того, що може викликати непорозуміння і що здається особливо

важливим. Слід постійно ставити перед собою запитання: "Що він відчуває? Що намагається мені сказати?"

Для ефективного зворотного зв'язку психологи радять починати речення зі слова "Ви", а будь-яке твердження супроводжувати словом "Правильно?" [4, с. 72]. Таким чином, якщо твердження викладача буде правильним, то він про це буде знати, якщо ж ні, то співрозмовник постарается більш зрозуміло висловлювати свою думку.

В процесі спілкування викладачу слід чітко знати мету спілкування – це може бути привертання уваги, встановлення добрих стосунків, допомога студенту в оволодінні інструментом, голосом, жестом, тобто через оволодіння професійно необхідними якостями допомогти особистості стати більш радісною і щасливою у своєму житті. Якщо студенти демонструють особистісний ріст і розвиток музичних здібностей, то викладач також отримує задоволення і радість від своєї праці, він також удосконалюється через привнесення в навколишній світ краси, радості і гармонії.

Під час проведення індивідуальних занять з різних дисциплін – диригування, постановки голосу, основного чи додаткового музичного інструменту – треба не тільки настроювати інструмент, а й викладачу налаштовуватися на спілкування зі студентом, використовуючи знання з психології, аналізувати вербальні і невербальні реакції як студента, так і власні, бути гнучким у своїх поведінкових та мовленнєвих реакціях і поважати особистість свого партнера незалежно від його сьогоденних успіхів в опануванні музичним мистецтвом.

Людина намагається відповідати очікуванням авторитетних для неї людей, вона намагається бути досконалішою, якщо відчуває, що в неї вірять.

Література

1. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності / О. Бугрій // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 87–92.
2. Зеленов Є. Педагогічні основи планетарного виховання студентської молоді / Є. Зеленов // Вища школа. – 2008. – № 12. – С. 62–77.
3. Немов Р. С. Психология : [учебное пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов] / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.

4. Пиз А. Язык разговора / А. Пиз, А. Гарнер. – М. : Изд-во ЕКСМО – Пресс, 2000. – 224 с.

5. Синельников В. В. Тайны подсознания / В. В. Синельников. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2009. – 525 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ В МУЗИЧНОМУ УЧИЛИЩІ

Анікєєва В.В.

Стаття присвячена проблемі залучення музики до викладання літератури як необхідній умові виховання професійного музиканта. Використаний особистий досвід автора, викладача літератури і концертмейстера з 30-річним стажем роботи в музичному училищі.

У загальному розумінні естетичне виховання – це цілеспрямоване формування в людині її естетичного ставлення до дійсності. Це специфічний різновид суспільної діяльності, що здійснюється суб'єктом (суспільством та його спеціалізованими інститутами) стосовно об'єкта (особистості, групи, колективу) з метою формування в останнього системи орієнтації в світі естетичних та художніх цінностей відповідно до уявлень про їх характер та призначення, що склалися в конкретному суспільстві. У процесі виховання відбувається долучення індивідів до цінностей, переведення їх у внутрішній духовний зміст. На цій основі формується та розвивається здатність людини до естетичного сприйняття, її естетичний смак та уявлення про ідеал. Виховання красою і через красу формує не тільки естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й розвиває здатність до творчості, до створення естетичних цінностей у різних сферах – у побуті, у вчинках та поведінці, у мистецтві.

Естетичне виховання гармонізує та розвиває усі духовні здібності людини, які необхідні в різних галузях творчості. Але головне завдання естетичного виховання – це формування цілісної

особистості, творчо розвинутої індивідуальності, що діє за законами краси.

Зазвичай вирізняють наступні структурні компоненти естетичного виховання: естетична освіта; художнє виховання; естетичні самоосвіта і самовиховання, орієнтовані на самовдосконалення особистості; виховання творчих потреб та здібностей. Естетичне виховання здійснюється на всіх етапах вікового розвитку особистості, і безперечно роль у ньому відіграє мистецтво. Воно найбільш яскраво та образно розкриває людині світ реально існуючої краси, формує переконання особистості, впливає на її поведінку і приносить величезну естетичну насолоду. Але автоматизму у виявленні мистецтвом своєї ролі немає. Воно може і не виконати своєї місії джерела духовного багатства, якщо людина виявиться невідповідною до його сприйняття, не отримає необхідного для цього мінімуму художніх знань, не навчиться бачити, відчувати і розуміти прекрасне в житті та мистецтві.

Особливо плідним виявляється долучення до мистецтва у дитячі та юнацькі роки. І тут слід віддати належне літературі: книга в усі часи була й залишиться найпопулярнішим засобом художнього розвитку. Не менш важливим напрямом художнього виховання є і музика. Тому проблема взаємної інтеграції, взаємозбагачення цих двох великих духовних стихій видається важливою й актуальною.

Чому йдеться саме про музику і літературу? Тому що ця доповідь присвячена викладанню літератури в музичному училищі, тобто у такому навчальному закладі, студенти якого вже обрали майбутню професію і їхнє навчання має чітко фахову орієнтацію. І це мусить бути повною мірою враховано у викладанні загальноосвітніх дисциплін. Адже перед кожним студентом постає питання: навіщо мені, майбутньому музикантові, вивчати предмети, що не мають прямого стосунку до моєї майбутньої спеціальності? І ось тут важливо не схибити, розкрити перед студентами глибокі внутрішні зв'язки мистецтва музики і мистецтва слова, довести, що без знання літератури і розуміння поезії не існує справжній музикант.

Усвідомлення цих глибинних зв'язків виникло в автора давно. Цьому сприяли спеціальна музична та вища філологічна освіта і тривала робота в музичному училищі на посадах викладача мови і літератури та концертмейстера.

Поштовхом до пошуків власних форм і методів роботи на заняттях стала та найбільш сакраментальна фраза "Я прийшов сюди вчитися музики, а не...", яку довелося чути на початку роботи в училищі. Поступово склалася власна методика викладання, заснована на тісному взаємозв'язку музики і літератури, а та фраза лунала все рідше, доки й зовсім не заглухла.

На моє глибоке переконання, найпоширенішим типом заняття з літератури в музичному училищі мусить бути інтегроване. Це не означає, що треба на кожен урок притягати музику "за вуха"; звісно, є теми і автори, що аж ніяк не узгоджуються з нею. Але недарма І.А.Крилов зазначив, що "музыка и литература суть родные сестры". І особливо це стосується поезії, адже "музыка и поэзия – двойной побег единого корня – молчания, единого стебля – празвучания" (Б.Кац).

І у курсі української, і у курсі зарубіжної літератур під час вивчення творчості практично кожного поета на занятті мусить лунати музика. Звернемося до творчості І.Франка. Розгляд його громадянської, особливо інтимної, лірики (збірка "Зів'яле листя") просто неможливий без використання грамплатівки "Пісні Франкового краю". Студенти почують чудові пісні та романси на слова Франка – "Я не тебе люблю" Б.Фільца, "Як почуєш вночі..." Д.Січинського, "Червона калино" Л.Левітової, "Чорні очі палкі" В.Верховинця, "Не забудь юних днів" М.Лисенка – у виконанні засл. арт. М.Байко.

Не можна оминати увагою і пісню М.Кос-Анатольського "Ой ти, дівчино, з горіха зерня", яку заздалегідь вивчить та виконає на уроці хтось із студентів-вокалістів. Ця пісня, що вже віддавна набула статусу народної, всім відома і незмінно добре сприймається, часто її хоче негайно заспівати вся група. А стосовно програмової поезії "Чого являється мені у сні?" слід підкреслити, що існує декілька романсів на ці слова (зокрема, Ф.Надененка та С.Людкевича), але найсучасніший варіант – композитора О.Яшина у виконанні добре відомого всій молоді популярного співака В.Козловського. Саме цей варіант сприймається студентами найкраще. До того ж використання класичних текстів популярними естрадними виконавцями переконує студентів у тому, що класика, програмові твори – це не щось архаїчне та хрестоматійне, а ознака доброго смаку, високого художнього рівня, глибокого змісту (на відміну від багатьох примітивних сучасних текстів). Доказом можуть слугувати також два варіанти естрадної пісні на слова Б.Пастернака

"Свеча горела" (програмовий вірш) – у виконанні А.Пугачової та В.Леонтьєва. Ці пісні використовуються на занятті із зарубіжної літератури з теми "Срібне століття російської поезії".

Величезний простір для долучення музики існує під час вивчення творчості Лесі Українки. Слід обов'язково звернути увагу студентів на цикл поезій "Сім струн", у якому поетеса використала принцип звукоряду та музичні терміни. Постає завдання: зрозуміти, як треба читати вірш "До тебе, Україно, наша бездоляная мати...", якщо Леся Українка зазначила: "Гімн. Grave"? або вірш "Реве-гуде негодонька", де вжито термін *briso*, тобто блискуче. Як відомо, поетеса була гарною піаністкою, доки не відмовила рука, і цей факт та обов'язкове читання елегії "До мого фортепіано" пояснює її бажання узгодити, поєднати свої вірші з музикою. І цим вона стає ближчою і зрозумілішою студентам-музикантам.

Особливу увагу слід звернути і на цикл поезій "Мелодії". Багато з них покладено на музику українськими композиторами. Але надзвичайно цікавим є романс К.Стеценка "Дивлюсь я на ясні зорі" – для голосу з фортепіано та для альту з фортепіано (в обробці). Запрошуються два виконавці. А позаяк відомо, що струнні інструменти наслідують людський голос, студентам корисно і цікаво буде послухати обидві інтерпретації – вокальну та інструментальну.

Після таких інтегрованих занять уже не дивно, що студенти музичного училища, взявши участь у міському конкурсі декламаторів з віршем Лесі Українки "Уста говорять...", одностайно були визнані переможцями. Цей трагічний вірш проникливо прочитала студентка у супроводі не менш трагічної музики Ф.Шопена, виконаної студентом. При цьому вони продемонстрували ту саму інтеграцію музики і поезії.

Завершуючи розмову про вивчення творчості Лесі Українки, слід згадати про грамзапис "Лісової пісні", здійснений у супроводі Державного симфонічного оркестру. Цей супровід чудово доповнює високо поетичну драму, створює необхідну атмосферу, яка сприяє кращому розумінню твору. Тому грамзапис завжди використовується на занятті за відповідною темою.

Таким чином музика залучається на заняття з української літератури (за творчістю М.Старицького, О.Олеся, М.Вороного, М.Рильського, В.Сосюри, П.Тичини, А.Малишка) та із зарубіжної літератури (за творчістю Ф.Тютчева, А.Фета, О.Блока, М.Цветаєвої, А.Ахматової, С.Єсеніна). Бо ж існують пісні та романси на слова

усіх цих поетів. Може скластися враження, що інтегрування – це намагання навчити студентів сприймати готові "продукти" естетичної діяльності. Але ж ні. Важливо заохотити студентів проявити свої творчі здібності. Наприклад, програмова поезія М.Старицького "Виклик" завжди виконується всією групою (хором), тому що це загальновідома пісня "Ніч яка місячна", мелодію знають усі. Хто ж не знає, той вчить і долучається до хору. Або програмова поезія Ф.Тютчева "К.Б." – відомий романс "Я вистрелив Вас". Він також виконується усім класом неодноразово і з задоволенням. Можна згадати і "Два кольори" Д.Павличка, і "Пісню про рушник" А.Малишка, і... Цей перелік можна продовжити. Тому наявність фортепіано у кабінеті літератури – це потреба і необхідність.

Найбільшою перешкодою у проведенні таких інтегрованих занять є брак часу. Навчальні програми із щільно "спресованими" темами не передбачають таких форм роботи (як і іншої специфіки музичного училища, наприклад, двозмінного навчання). Ці програми не диференційовані за майбутнім фахом студентів. Через це доводиться втілювати свої задуми у позакласній роботі. Наприклад, навчальна програма із зарубіжної літератури лише побіжно згадує геніального поета Срібного століття Й.Мандельштама. А він розробив оригінальну концепцію єдності музики і поезії, створивши своєрідну "музикософію". Безперечно, вірші Мандельштама про музику, музикантів і значення творчості мусили стати відомими студентам. Тому було заплановано позакласний захід "И музыка, и слово", який ще раз довів єдність музики і поезії. Спеціально підготовлені студенти-декламатори прочитали складні, справді елітарні вірші "Рояль", "За Паганини длиннопалым", "Флейты греческой тэта и йота", "Концерт на вокзале", "Бах", "Ода Бетховену".

"Продовженням" кожного вірша став відповідний музичний номер – пролунали рояль, скрипка, флейта, твори Баха і Бетховена. Цей захід перетворився на свято музики, поезії та їхніх "високих стосунків".

Таким чином, для фахово орієнтованого, інтегрованого навчання необхідні, мабуть, такі умови: музична освіта або хоча б добра обізнаність у музичній царині викладача-літератора та створення диференційованих навчальних програм, що враховують майбутній фах студентів. За таких умов можна досягнути певного рівня у музично-естетичному вихованні студентської молоді, зокрема, у

музичному навчальному закладі. Це буде запорукою формування високодуховної особистості, що і є завданням кожного викладача.

Література

1. Бессонов Г. Н. Человек. Пути формирования новой личности / Г. Н. Бессонов. – М., 1988.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
3. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М., 1973.
4. Рид Г. Необходимость искусства / Г. Рид // Иностранная литература. – 1971. – № 2.
5. Смерж Л. О. Эстетика : [навчальний посібник] / Л. О. Смерж. – К. : Кондор, 2007.
6. Эстетика : [учебное пособие для вузов] / научный редактор А. А. Ралдугин. – М. : Библионика, 2006.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

УДК 786.2:373.5

МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ростовська І.О.

У статті здійснено методичний аналіз проблем навчання дітей гри на фортепіано, пов'язаних з організацією навчання гри на фортепіано, досягненням навчальної взаємодії вчителя й учня, єдності результативної та процесуальної мотивації учіння гри на фортепіано, єдності виконавського та загального музичного розвитку учня, формуванням емоційного ставлення до учіння гри на фортепіано, самостійності й творчої ініціативності тощо.

Навчання гри на фортепіано посідає чільне місце у музичній освіті підростаючого покоління. Воно знаходиться в центрі розвинутої мережі дитячих музичних і мистецьких шкіл, різноманітних гуртків і студій, які охоплюють величезну кількість дітей. І це зрозуміло, адже жоден музичний інструмент за своїми можливостями не може конкурувати з фортепіано, величезні виразно-технічні можливості якого дозволяють виконувати на ньому з достатньою художньою відповідністю музику будь-яких видів, жанрів і стилів. Виняткові можливості у вихованні дітей надає і багатюща фортепіанна література та навчально-педагогічний репертуар.

Звичайно, музичний розвиток учня може здійснюватися і в інших видах музичної діяльності, наприклад, під час сприймання музики або вивчення музично-теоретичних дисциплін. Однак музичний розвиток учня-музиканта особливо ефективний, коли він практично оволодіває музикою. Така можливість відкривається в музичному виконавстві.

Водночас багато питань організації учіння гри на фортепіано, особливо в навчальних закладах початкової музичної освіти, поки що не дістали належного висвітлення в науково-методичній літературі. У зв'язку з масовістю музичної освіти до музики, поряд з обдарованими дітьми, залучається багато дітей, які не вирізняються своїми музичними здібностями і вимагають специфічного підходу, що вимагає відповідного методичного забезпечення навчального процесу. Це і визначає актуальність даної статті, завданням якої є методичний аналіз проблем навчання дітей гри на фортепіано.

Оволодіння учнем грою на фортепіано тісно пов'язане з діяльністю вчителя. Плануючи цю діяльність, вибудовуючи систему навчально-виконавських завдань і самостійних дій учня, вчитель підводить його до бажаного результату. Німецький педагог А.Хальм у цьому зв'язку зазначав, що керівництво вчителя повинне полягати не тільки в тому, щоб вказувати учневі певний шлях, але й у тому, щоб спонукати самостійний рух уперед. У який спосіб? Самими методами роботи, зверненими передусім до слуху учня; методами, завдяки яким педагог учить його задумуватися, висловлювати судження, узагальнювати, самому шукати відповіді на посильні практичні питання, вносити виконавські зміни в текст, порівнювати варіанти й обирати кращі з них, вирішувати елементарні композиторські завдання (створення додаткового голосу до мелодії, різних моделей акомпанементу, приєднання до мелодії простого, але різноманітного супроводу, транспонування мелодії тощо) [2, с. 96].

Однак керівництво учінням з боку вчителя може також гальмувати розвиток активності й самостійності учня, якщо воно перетвориться на надмірне опікування. Вчитель має прагнути до духовної близькості з учнем, але аж ніяк не нав'язувати йому своїх поглядів, категоричних суджень і оцінок. У цьому зв'язку відомий педагог-піаніст Л.Ніколаєв писав: "У царині музичного виконавства вчитель повинен дати учневі основні загальні положення, спираючись на які він зможе піти своїм художнім шляхом

самостійно, не потребуючи допомоги" [1, с. 132]. Ця думка залишається актуальною і в наші дні, оскільки спостерігається перевантаження учнів частковим матеріалом, коли не вчать "загального" і не дають можливості, спираючись на пізнані узагальнення, "піти своїм шляхом самостійно". При цьому частина вчителів переконана, що саме по собі накопичення репертуару (вивчених під наглядом педагога і за його точними вказівками музичних творів) приведе зрештою до бажаних результатів, до розвитку необхідних якостей. Однак, на думку Л.Баренбойма, у таких умовах закон діалектики про перехід кількості в якість не "спрацьовує" [1, с. 133].

Зупинимося детальніше на питанні навчальної взаємодії вчителя й учнів, яка нерідко пов'язана зі значними проблемами організації навчання гри на фортепіано. У кожному конкретному випадку ці проблеми виглядають по-різному, хоча основа найчастіше одна: диктат – з боку вчителя, і прагнення вийти з-під цього диктату, небажання примиритися з ним – з боку учня. Багаторічне навчання в дитячій музичній школі (7–8 років) під керівництвом учителя нерідко приводить до нівелювання індивідуальності учня, пасивності, невпевненості в своїх силах. Зауваження вчителя "не той бас", "не той темп", "не ті нюанси", "не той ритм" тощо, виражаючи переконаність учителя в своїй непогрішності, поступово позбавляють учнів творчої ініціативи, виховують слухову пасивність.

Деякі педагоги, маючи власне незмінне уявлення про те, як слід виконувати ту чи іншу п'єсу, в роботі з учнем не відходять від свого уявлення і прагнуть насильно підігнати під нього інтерпретацію учня. Надмірно опікуючи свого учня, педагог нерідко не задумується над тим, що слід більше довіряти учневі і водночас посилювати вимогливість до виконання. Інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що в інструментальному класі на перший план має вийти не стільки навчання, скільки учіння. У цьому плані методологічно важливою є думка Г.Ципіна про те, що в мистецтві основного і головного навчити не можна – цього можна лише навчитися [6, с. 26].

Нерідко педагог, знайшовши, на його думку, найбільш вдалі методи навчання гри на фортепіано або певну послідовність проходження репертуару, з часом канонізує їх, перетворює на догму.

Постійне використання таких методів поступово приводить до застою, так само як відмова від традиційних, перевірених методів – до псевдоноваторства як самоцілі.

Наступна проблема пов'язана з прагненням учителя якомога швидше досягти певного результату. При цьому вузька спрямованість навчання на результат, на успіх "за будь-яку ціну" (без інтересу до процесу розучування твору, до змісту виконавської діяльності, до її способів і прийомів) може гальмувати розвиток особистості. Тому важливо прагнути до єдності результативної та процесуальної мотивації поведінки учня, його спрямованості на результат і на спосіб учіння. "Не можна перескакувати через природні стадії творчого розвитку, можна лише з деякими дітьми спробувати їх прискорити. Неперервний і неухильний музичний розвиток важливіші, ніж ілюзорна швидкість просування", – підкреслював Л.Баренбойм [2, с. 66]. Відтак завдання вчителя полягає не в тому, щоб домогтися швидкого розучування твору, а в тому, щоб його засвоєння стало результатом власних зусиль учня, щоб не "приглушувати" паростки їх власної думки про музику й ті особистісні почуття, які вона викликає.

Важливим стимулом оволодіння грою на фортепіано є справедлива й доброзичлива оцінка навчально-виконавських досягнень учнів. Через зрозумілу міжособистісну близькість, яка виникає між учителем і учнем в умовах індивідуального навчання, немало педагогів не вважає за потрібне дати належну оцінку виконанню твору або тішать учня надіями, які не можуть збутися. Тому слід вчасно підвести свого вихованця до думки, що незалежно від виконавських досягнень учіння гри на фортепіано дозволить пізнати безмежний світ почуттів і думок, втілений у музичних творах, досягнути красу людського життя.

Важливою проблемою є недостатнє врахування частиною вчителів відмінностей між учнями, особливостей їх готовності до оволодіння грою на фортепіано. Ці особливості можуть полягати у ставленні до занять на інструменті (від відповідального – до байдужого); у загальному розвитку (від високого рівня – до досить обмеженого кругозору); в обсязі й міцності музичних знань і виконавських умінь (від ґрунтовних, глибоких – до поверхових); у способах розучування музичного твору (від уміння самостійно працювати – до відсутності навичок самостійної роботи); в умінні

долати виконавські труднощі (від наполегливості – до специфічного утримання у вигляді звички звертатися за допомогою за перших труднощів); в художньо-пізнавальних інтересах (від яскраво виражених – до майже повної їх відсутності).

Усі вчителі прагнуть впливати на учнів, свідомо або інтуїтивно розвиваючи їхню музикальність, прищеплюючи їм необхідні якості музиканта. Але при цьому розвиток здатності учня самостійно мислити нерідко залишається поза сферою впливу вчителя фортепіано, що негативно відбивається на формуванні музичної культури учня, на глибині й міцності набутих ним знань і виконавських умінь. Водночас досвід роботи показує, що самостійно розучений твір приносить учневі більше задоволення (що дуже важливо!). Тому в навчанні гри на фортепіано нерідко дійовішими є не наслідувальні і прямі, а обхідні й непрямі, хоча й триваліші, шляхи самостійної (хоча й під керуванням педагога) роботи над твором. У цьому зв'язку нагадаємо слова Г.Нейгауза: "Одне з найголовніших завдань педагога – зробити якомога скоріше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі ... тобто прищепити йому ... самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння домагатися мети" [8, с. 187]

Окремо зупинимося на питанні використання методу наслідування, коли учень бере за основу роботи над твором його виконання вчителем або відомим музикантом. Ставлення до цього методу неоднозначне. Деякі вчителі вважають, що наслідування завдає шкоди індивідуальності учня, деформує його "я", тому не заохочують до прослуховування музичних творів, що розучуються в класі. Інші вчителі, навпаки, вважають, що наслідування закладене в людині самою природою, коли дитина, спілкуючись зі старшими, засвоює мову, поведінку, спосіб життєдіяльності. Тому наслідування Майстру пробуджує думку, надихає на творчість, розкриває способи музикування, вчить майстерного виконання [6, с. 27].

Ф.Блуменфельд був переконаний, що яскравий показ, здатний пробудити творчу уяву учня, необхідний у музично-виконавській педагогіці. Такий показ, на його думку, не має нічого спільного з нав'язуванням, оскільки, хоча він і вміщує елементи наслідування, зрештою, приводить учня до самостійних пошуків [1, с. 89]. Про слушність цієї думки свідчить історія розвитку мистецтв: усі видатні митці під час свого навчання комусь наслідували або щось

копіювали. Наслідування як метод навчання гри на фортепіано виступає, головним чином, як засіб активізації слухо-ритмічної сфери, або як модель-спонука до творчого продовження і переосмислення власної діяльності. Вміло застосоване наслідування здатне навчити учня гнучко мислити і допомогти вийти на самостійний шлях.

На думку Л.Баренбойма, методи наслідування, повторення і тренування по можливості повинні пов'язуватися з чимось новим, що дає поживу для розуму і почуття. Багаторазові формальні й механічні повторення, оперування і переживання одного й того ж матеріалу діє отупляюче на учня, затримує його музичний розвиток [2, с. 66].

Одна з провідних проблем фортепіанної педагогіки – досягнення єдності навчання гри на інструменті і загального музичного розвитку учня. Спостереження свідчать про наявність значного розриву між навчанням і вихованням учнів-піаністів. Формування емоційної сфери, художньої свідомості, музичних здібностей – усе це здійснюється нерідко спонтанно, паралельно з оволодінням грою на фортепіано. Відтак прямого зв'язку між тим, наскільки учень оволодів грою на фортепіано, і наскільки він розвинувся музично – немає. Нерідко педагоги-практики розглядають поняття "навчання" і "розвиток" як синоніми, вважаючи, що учень розвинеться настільки, наскільки навчиться гри на інструменті. Звідси з'являється диспропорція між навчанням і розвитком учнів.

Проблема полягає в тому, що частина вчителів вважає своїм єдиним завданням навчати грати на інструменті. Наголосимо, що необхідність оволодіння музичним інструментом не підлягає сумніву, якою б не була кінцева мета навчання. Але це не знімає з учителя фортепіано обов'язку планомірно і систематично виховувати музичне сприймання, формувати ціннісні орієнтації, розвивати художньо-творчі якості у зв'язку з роботою, яка проводиться за інструментом. Йдеться, зокрема, не тільки про вслуховування в твір, що вивчається, а про ширше коло музичних творів, які збагачують музично-слухові уявлення учнів, їхній художній досвід. Розвиваючи, насамперед, безпосереднє емоційно-образне сприймання музики, педагог одночасно вчить сприймати її зосереджено, диференційовано, вчить охоплювати музичний зміст у розвитку, усвідомлювати виразні можливості музичної мови. Умови

сучасного музичного життя, нові технічні можливості спілкування з музикою ставлять це завдання на перший план.

На думку С.Савшинського, педагог повинен зрозуміти, що "основною метою на перших порах є не навчання фортепіанної гри як такої, а виховання музиканта; фортепіанна гра – тільки засіб" [198, с. 7]. Завдання педагога полягає саме в тому, щоб розкрити учневі сутність музичного мистецтва, пробудити в ньому музиканта, творчу ініціативу, розвинути виконавську техніку, необхідну для втілення авторського задуму і власного бачення твору. Здійснити це можна лише в процесі роботи над музичним твором, а також спеціальними вправами. Однак ні розучування творів, ні робота над розвитком техніки не є самоціллю. Головна мета вчителя, за Г.Нейгаузом, – виховання музиканта і людини, виховання через музичне навчання і розвиток через спілкування [5, с. 9]. Ці думки музикантів-педагогів перегукуються з думкою В.Сухомлинського, який підкреслював, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання людини [11, с. 175].

Для виховання учнів несприятливим є розрив між можливостями їх внутрішнього розвитку і системою технічного "натаскування" в процесі навчання гри на інструменті. А він неодмінно виникає там, де навчання і розвиток не пов'язані між собою, де музика як предмет витісняє музику як мистецтво, де панує муштра замість оволодіння художньо-технічними вміннями і навичками, де техніка виступає метою, а не засобом утілення художнього змісту. Цей недолік – досить поширене явище в дитячих музичних школах.

Одна з причин розходження освітньої і розвивальної функцій навчального процесу полягає в діалектичній суперечності між творчим характером учіння гри на фортепіано і нормативним змістом і методами його організації, що не сприяють розвиткові творчого мислення, свідомості, системності в навчально-виконавській діяльності. Щоб переконатися в правильності такого висновку, достатньо звернутися до вимог навчальних програм з фортепіано для дитячих музичних шкіл. Більшу їх частину складає виконання гам і арпеджіо в різних видах, інструктивних етюдів, а також п'єс навчального репертуару. Зрозуміло, що вивчення цього матеріалу не забезпечує повноцінний музично-естетичний розвиток учнів. Тому важливу роль у навчанні гри на фортепіано відіграє

правильний підбір репертуару. Твори, які розучують учні, повинні їм подобатися, викликати безпосередній відгук.

Отже, навчання гри на інструменті неможливе без органічного взаємозв'язку навчання і розвитку. Цей взаємозв'язок посилюється завдяки нерозривно пов'язаному з навчанням художньо-технічному зростанню учня. Поєднання художнього і технічного, емоційного і свідомого у навчально-виконавській діяльності допомагає досягнути прекрасне в музичних образах, а через них – у дійсності.

Наступна проблема пов'язана з формуванням емоційного ставлення до учіння гри на фортепіано, яке так чи інакше завжди охоплює емоційну сферу учня. Однак на практиці роль емоцій як важливого чинника мотиваційної сфери учіння гри на фортепіано часто недооцінюється. В навчальному процесі нерідко мало підґрунтя для позитивних емоцій, іноді з'являються навіть негативні емоції – нудьга, страх тощо [9, с. 67]. Така організація навчання гри на фортепіано суперечить сучасним уявленням про музичну освіту підростаючого покоління.

Вкажемо, насамперед, на перевантаження змісту початкової музичної освіти, на одноманітність щоденної роботи над вправами, гаммами, етюдами, що породжує нудьгу та негативне ставлення до занять на музичному інструменті. Недоліки початкового етапу навчання (формальне ставлення до тексту, невміння читати з аркуша, нерозвинутість музичного слуху, особливо музично-слухових уявлень, бідність звучання інструменту, скутість рухів тощо) важко долаються на наступних етапах навчання.

Учні, як правило, засвоюють упродовж півріччя мінімальний за обсягом навчальний репертуар; виконавські вміння і навички, які формуються в процесі навчання гри на фортепіано, здебільшого обмежені за діапазоном дії, недостатньо універсальні; більшість учнів у практичній ігровій діяльності не здатна вийти за межі вузького кола "відпрацьованих" з педагогом п'єс. Виконання, навіть осмислене, грамотне, технічно бездоганне, нерідко позбавлене головного – власного ставлення учня до виконуваної музики. Творча індивідуальність, якщо й чутна в його виконанні, найчастіше ніби уніфікована, загальна для учнів класу конкретного педагога. Це зазвичай не індивідуальність учня, а нав'язана йому індивідуальність педагога. Тому важливою є проблема включення в заняття гри на

фортепіано найпростіших умінь оперувати музичним матеріалом, створювати елементарну музику й імпровізувати.

Ефективним способом формування емоційного ставлення до учіння гри на фортепіано є створення ситуацій задоволення учня своїми успіхами. Це особливо важливо для тих учнів, які мають незначні музичні здібності й відчувають труднощі в учінні. З часом їм стає дедалі важче оволодівати грою на фортепіано, вони починають втрачати віру в свої сили, а відтак перестають учитися. Очевидно, це є однією з найпоширеніших причин неуспішності і, як наслідок, – вияву негативного ставлення до учіння. Тому дуже важливо своєчасно створити у таких учнів ситуацію успіху, підбадьорити їх, вселити віру в свої сили. Учень повинен усвідомити, що його зусилля, спрямовані на оволодіння грою на фортепіано, не марні й обов'язково принесуть успіх у навчанні. Цей спосіб мотивації можна реалізувати, лише знаючи реальні можливості кожного учня, усвідомлюючи той рівень, до якого слід повернутися, щоб рухатися далі.

Ситуацію задоволення успіхами слід створювати і для здібних учнів. Оскільки учіння таким учням дається легко, воно не приносить їм особливого інтелектуального й емоційного задоволення. Тому для таких учнів слід давати твори підвищеної складності, робота над якими вимагає певних художньо-пізнавальних і вольових зусиль. Чим більше перепон долає учень, тим більшу радість він відчуває при досягненні мети.

На результативність оволодіння грою на фортепіано відчутно впливає характер зворотного зв'язку між учителем і учнем. Так, для учня дуже важлива інформація про те, які саме навички гри покращилися:

- "Ти помітив, що в тебе значно краще виходять пасажі і виразніше передається характер музики?";
- "Я дуже радий, що ти навчився виразно виконувати п'єсу" тощо.

Важливо вказувати учням на необхідність удосконалення окремих умінь, на те, що саме забезпечило успішне виконання завдання. Якщо ж у навчальній діяльності переважає негативна оцінка, то внутрішня мотивація учіння гри на фортепіано знижується.

Дуже важливо, щоб вправи і твори відповідали виконавським можливостям учня. Але це не означає, що вчитель повинен виходити

тільки з цих можливостей: на них слід спиратися, щоб розвивати їх далі. Такий підхід є досить дієвим для формування в учнів позитивного ставлення до учіння гри на фортепіано.

Аналіз недоліків виконавської підготовки учнів приводить до висновку щодо необхідності розвитку музичного мислення учнів. "Музичне мислення виконавця у широкому смислі слова – високий ступінь сприйнятливості образно-виразної сторони музики, поєднаної з максимальним втіленням внутрішньо відчутного в реальне звучання на інструменті" [7, с. 8]. Чим більш насичене музикою середовище, в якому знаходиться учень, чим яскравіше вчитель розкриває художнє багатство твору, що розучується, тим інтенсивніше розвивається його мислення в цілому.

Незалежно від ступеня обдарованості учня перед учителем постійно постає необхідність виховання таких компонентів музичного мислення, як мелодико-інтонаційне, ладо-гармонічне, поліфонічне чуття, як відчуття музичної форми, ритмічної організації твору. Засобами цілеспрямованого розвитку музичного мислення можуть виступати цілісний виконавський показ, теоретичний і виконавський аналіз, словесно-образне розкриття музичного образу, розшифровка авторських і редакторських ремарок, використання художньо-асоціативних форм впливу, які наводять на осягнення змісту твору тощо. Велике значення має виховання музичної пам'яті як однієї з найважливіших умов розвитку і накопичення музичних уявлень.

Досвід відомих музикантів-педагогів, які ведуть учнів шляхом постійного розвитку й удосконалення музично-слухових уявлень, не став поки що надбанням фортепіанної методичної літератури. Тому усталена практика навчання гри на фортепіано нерідко зводиться до механічного програвання музичного твору, без порівняння реального звучання з музично-слуховими уявленнями. При цьому нерідко повз увагу проходить найважливіше – послідовний художньо-творчий і музично-слуховий розвиток учня.

В основі усталеної методики навчання гри на фортепіано лежать, здебільшого, такі стосунки між педагогом і учнем, які можна охарактеризувати як суб'єкт-об'єктні, коли в ролі суб'єкта виступає вчитель, який організовує навчальний процес, визначає обсяг інформації, формує вміння і навички, здійснює контроль за отриманням знань і вмінь, спрямовує у потрібне русло виховну роботу. Це призводить до пасивності учнів, до небажання самостійно вирішувати творчі завдання. Зрозуміла перевага суб'єкт-суб'єктних

стосунків у класі фортепіано, оскільки саме в процесі взаємодії учителя й учня відбувається копіювання рухових, виконавських операцій, засвоюються художньо-технічні знання.

Звернення до практики навчання гри на фортепіано виявляє недостатню увагу багатьох учителів до розвитку самостійності учнів, що породжується, на нашу думку, кількома причинами. По-перше, скептичним ставленням учителів до можливостей учнів самим розучити й інтерпретувати музичний твір; по-друге, бажанням надати учнівському виконанню зовнішньої упорядкованості, що швидше досягається за підтримки досвідченого вчителя; по-третє, прагненням до швидкого результату, адже вчителю набагато легше навчити чогось свого учня, ніж виховати в нього самостійність, добитися творчої свободи. При цьому відбувається підміна самостійної роботи учня, а отже, і його творчої ініціативи, директивними установками (зроби так), інструкціями, численними показами, зайвою деталізацією тощо. У результаті спостерігаємо недостатню самостійність багатьох випускників музичних шкіл, їхню невідповідність до будь-якої форми активного музикування. Розбираючи новий твір, вони не звертають увагу на грамотне прочитання тексту, на виразні особливості музичної мови, не вважають за потрібне продумувати зручну аплікатуру, не вміють долати труднощі розучуваних творів, працювати над звуком і фразою, оскільки не навчені слухати себе. Після 7–8-річного навчання юні піаністи нерідко можуть зіграти лише кілька п'єс, підготовлених під керівництвом учителя; програма ця поступово забувається, і зрештою в учнів не залишається нічого від отриманої виконавської підготовки. Усе це пояснюється тим, що педагог недостатньо розвивав свідоме ставлення до учіння гри на фортепіано, уміння самостійної роботи.

Водночас навчити учня самостійно працювати є найголовнішим завданням учителя фортепіано. Це стратегічне завдання, на думку Г.Нейгауза, за будь-яких умов має залишатися незмінним: "Зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі ... тобто прищепити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння добиватися мети, які називаються зрілістю..." [8, с. 147]. Виконавська самостійність виявляється в умінні самостійно інтерпретувати твір, самостійно працювати, знаходити власні технічні прийоми для втілення свого виконавського задуму.

Систематична самостійна робота розвиває наполегливість у подоланні поставлених цілей, виховує в учнів волю і характер.

Уміння працювати самостійно надзвичайно важливе з огляду на ту кількість часу, який проводить учень за інструментом у школі й удома. Проведене нами опитування учнів встановило відношення першого до другого як один до шести. Тому зрозуміло, наскільки важливо вчити учня учінню гри на фортепіано.

Л.Ніколаєв визначив шляхи, необхідні для досягнення самостійності учня, а саме:

а) прищеплювати учневі культуру музично-виконавського осмислення твору, яка виявляється в здатності помічати подібні й відмінні риси, доводити свою думку чи інтуїтивне осягнення до ясності; навчати узагальнювати часткове і від загального йти до якихось частковостей;

б) прищеплювати культуру тренувальної роботи, коли в будь-якому елементі технічного тренажу має виявлятися естетичне начало; навчати вміння відмовлятися від емоційної гри і зосереджуватися на завданні, яке у даний час ставиться; усвідомлювати те, що в процесі тренування було знайдено інтуїтивно. Якість тренувальних занять визначається повною зосередженістю слуху [1, с. 134].

Педагог наголосив також на тому, чого не можна, на його думку, робити, а саме:

а) не виявляти надмірної педагогічної активності, перетворюючись на "репетитора"; не полегшувати учневі завдання там, де він з ним може сам упоратися; допомагати учневі тільки тоді, коли в цьому є потреба, тобто своєю надмірною старанністю не перешкоджати прагненню учня "навчитися вчитися";

б) не вимагати від учня неухильного виконання вказівок педагога [1, с. 134].

Досвід роботи показує, що інтерес до самостійних занять за інструментом досягається за таких умов: а) якщо учневі зрозуміле завдання щодо п'єси, що розучується; б) якщо завдання може бути виконане різними способами і вимагає творчого підходу; в) якщо учень привчається до самостійного створення вправ або виділення їх із п'єс для подолання технічних труднощів, що виникають під час роботи над творами; г) якщо художньо-технічна робота

супроводжується змістовною і захоплюючою бесідою вчителя з учнем.

Йдеться не лише про самостійну домашню роботу, коли учень представлений сам собі. Адже самостійна робота учня є органічною частиною процесу оволодіння виконавськими навичками і безпосередньо з ним пов'язана незалежно від того, здійснюється вона на самому уроці під керівництвом учителя, чи під час виконання домашнього завдання. У процесі учіння гри на фортепіано учень самостійно долає виконавські труднощі, справляється з дедалі складнішими завданнями, виявляє ініціативу у доборі необхідних для виконання завдання способів і прийомів. На думку Т.Беркман, чим інтенсивніше учень самостійно оволодіває певним прийомом під керівництвом учителя, тим успішніша його домашня робота [3, с. 198]. Помітний стійкий зв'язок між тим, що відбувається на уроці, і тим, що робиться в домашніх умовах. Для плідної самостійної роботи учневі необхідно зрозуміти сутність завдання, осмислити способи його виконання. Тому на самому уроці формулюються й уточнюються конкретні завдання, послідовність дій, неодмінно перевіряється, наскільки учень зрозумів способи його виконання.

Домашні завдання, будучи однією з форм самостійної роботи учня, мають як особливі, так і загальні функції процесу навчання: закріплення й поглиблення знань, виконавських умінь і навичок, розвиток музичного сприймання, інтерпретації музичного твору. Вони є способом формування самостійності й активності особистості як риси характеру, її репродуктивних і творчих здібностей, уміння ставити і вирішувати навчальні завдання.

У процесі учіння гри на фортепіано домашні заняття дозволяють досягнути творчих результатів у виконанні, що виражається в емоційній насиченості, технічній свободі, змістовності й самостійності виконавської інтерпретації музичного твору. Характерною особливістю розвинутого самостійного мислення є здатність до незалежної оцінки твору, вміння критично ставитися до власного виконання.

Прийнято вважати, що домашня робота пов'язана переважно з безпосередньою підготовкою до наступного уроку і дає результати за умов регулярності й системності занять. Однак за своїми дидактичними функціями домашня робота багатозначніша, що дозволяє виділити в ній

кілька взаємозумовлених функціональних ліній. Перша з них пов'язана з функцією поглиблення знань, умінь і навичок, засвоєних на уроці; друга – з формуванням загальних навчальних умінь і навичок (уміння розподіляти матеріал, контролювати свою роботу тощо); третя – з формуванням позитивного ставлення до учіння в цілому, з вихованням і розвитком особистісних якостей (стимулюванням інтересу до учіння гри на фортепіано, розвитком творчого ставлення до учіння, формуванням потреби в самоосвіті тощо) [4, с. 27].

Слід враховувати, що означені можливості домашнього музикування є лише потенційними, що спонукає до стимулювання інтересу до нього, внесення творчих елементів. Тому навіть при повторенні й закріпленні виконавських умінь і навичок домашнє завдання не повинне копіювати пройдене на уроці, а під час його планування мають бути дотримані принципи доцільності, доступності, привабливості.

Проведений аналіз науково-методичних засад і практики навчання учнів гри на фортепіано дав змогу виділити проблеми, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності музичної освіти учнів і, зокрема, формуванню мотивації учіння гри на фортепіано.

Література

1. Баренбойм Л. За полвека : очерки, статьи, материалы / Л. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1989. – 368 с.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию : исследование / Л. Баренбойм. – [2-е изд., доп.]. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
3. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке / Т. Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1964. – 220 с.
4. Вопросы музыкальной педагогики. – М. : Музыка, 1986. Вып. 7. – 1986. – 160 с.
5. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г.Г.Нейгауза / Б. Л. Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.
6. Методологические проблемы музыкальной педагогики (Материалы Межреспубликанской научно-практической конференции). – М. : МПГУ им. В.Ленина, 1991. – 124 с.
7. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 5–7 классах ДМШ / Б. Милич. – К. : Муз.Україна, 1982. – 86 с.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – [5-е изд.]. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

9. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
10. Вопросы фортепианной педагогики. – М. : Музыка, 1976. Вып. 4. – 1976. – 272 с.
11. Сухомлинський В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинський. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У СТАНОВЛЕННІ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Піскунова М.В.

У статті підкреслюється важливість впливу мистецтва на становлення самосвідомості особистості старшокласників, їх особистісне та соціальне самовизначення і самоствердження.

Перехід від підліткового віку до ранньої юності позначається новим соціальним значенням у житті старшокласників. Саме в цей період у юнаків виникає потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, обрати свій життєвий шлях. Старшокласники прагнуть до самореалізації, але ця свідома, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, передбачає усвідомлення своєї соціальної належності, образу свого "Я", вибору ідеалів та цінностей, певної життєвої позиції, тобто потребує самовизначення людини. Так, головною ознакою раннього юнацького віку є особистісне та соціальне самовизначення школярів, становлення нового якісного рівня їхньої самосвідомості.

Проблемі самосвідомості присвячені дослідження видатних філософів, психологів та педагогів: О.Спіркіна, Б.Ананьєва, С.Рубінштейна, І.Чеснокової, Л.Божович, Г.Драгунова, А.Кочетова, М.Тайчікова та інших. Метою даної статті є висвітлення питання ролі та значення мистецтва у становленні самосвідомості старшокласників, його впливу на усвідомлення юнаками особистої соціокультурної належності та усвідомлення свого Я як основних рівнів самосвідомості людини.

Самосвідомість – вищий рівень соціального відображення й регуляції людської діяльності, на якому соціальний суб'єкт піднімається до усвідомлення своєї відмінності й своїх відносин із навколишнім природним і соціальним середовищем, своїх колективних (суспільних) інтересів і цілей діяльності, перетворюючись тим самим з "суб'єкта в собі" на "суб'єкт для себе". Як і свідомість, самосвідомість є відображення людиною об'єктивної дійсності і власного буття, і в цьому значенні самосвідомість невід'ємна від свідомості, але водночас вона є більш високим, більш складним і опосередкованим рівнем соціального відображення, ніж свідомість [1, с. 60–61].

Усвідомлення людиною себе торкається не тільки сфери пізнавальних процесів, але й емоційних та вольових явищ, тобто "самосвідомість є сутнісним моментом свідомості в цілому" [2, с. 148–149]. У структурному відношенні психологи (І.І.Чеснокова) умовно вирізняють три взаємопов'язані сторони:

³⁵/₁₇ самопізнання (пізнавальна сторона): самоспостереження, самоаналіз, самокритичність, самоконтроль, самооцінка;

³⁵/₁₇ самовідношення (емоційно-ціннісна): спрямованість, ціннісні орієнтації, вимогливість до себе, самовираження;

³⁵/₁₇ саморегуляцію (дієво-вольова): самовизначення, самоствердження, самокерування [3, с. 68, 71].

З педагогічної точки зору ріст рівня самосвідомості слід розуміти як опанування *методами* самосвідомості та свідомості і, в першу чергу, самооцінкою та самоаналізом, що у свою чергу зумовлені світоглядом людини [4, с. 62]. Це знання себе та ставлення до себе в єдності, що визначені системою поглядів людини, її переконань, ідеалів, цінностей.

Самосвідомість – дуже складне утворення, тому виокремлюють основні рівні: самопочуття, усвідомлення особистої соціокультурної належності та усвідомлення свого "Я". Ці рівні формуються поступово, поетапно, їх становлення пов'язане з загальною спрямованістю до індивідуалізації, з процесом росту сил та цілісності особистості.

Самопочуття – це усвідомлення свого тіла, його належності й, у той же час, виділеності з навколишнього світу людей та речей. Цей рівень самосвідомості починає формуватися ще в ранньому

дитинстві й, розвиваючись усе життя людини, стає необхідним засобом орієнтації у світі та керуванням життя свого тіла.

У процесі соціокультурного розвитку у дитини складається уявлення про свою належність до певної родини, нації, соціальних груп. Індивідуальній самосвідомості передують родова або групова.

Усвідомлення соціокультурної належності (родинної, національної, соціальної) – найважливіша умова формування та розвитку особистості, тому що забезпечує засвоєння норм, традицій, цінностей, ідеалів, що мають глибокі життєві коріння та сповнені реальним змістом, сенсом, значенням [5, с. 317]. Це важливий фактор самооцінки особистості як невід'ємного компонента її самосвідомості. Людина усвідомлює свої якості, ураховуючи норми, задані культурою, суспільством, соціальною групою, родиною.

Особистість, окрім соціальної якості, наділена ще й дієвим, творчим індивідуальним началом. Індивідуальне "Я" людини складає ніби внутрішній центр особистості, її ядро. О.Спіркін зазначає: "Воно є ніби внутрішнє соціальне людини, що стало феноменом психіки, яке визначає її характер, сферу мотивації, що виявляється у певній спрямованості, спосіб співвідношення своїх інтересів із суспільними, рівень претензій, основу формування переконань, ціннісних орієнтацій, світогляду. "Я" є сутнісний елемент структури особистості, її вищий, регулятивно-прогнозуючий духовно-смысловий центр" [6, с. 462]. Відкриття свого внутрішнього світу – одне з найцінніших надбань ранньої юності.

Образ "Я" – найбільш суб'єктивний та інтимний елемент свідомості. Саме він дозволяє особистості діяти вільно та покладає на неї відповідальність за дії. Образ "Я" – складне психологічне явище. Це не стільки знання людини про саму себе, скільки певне ставлення до себе, соціальна установка, у якій уявлення про себе, свої якості та потенції органічно сплавлено з емоціями та викристалізовується у мотиви поведінки, цілі діяльності, уявлення про сенс життя [5, с. 318].

Самосвідомість формується опосередковано, на основі пізнання людиною навколишнього світу та діяльності у ньому, на основі міжособистісних відносин та ставлення до навколишньої дійсності. Що більше юнаки пізнають людські характери, спостерігають за людьми, що їх оточують, у різних життєвих умовах, вивчають долі історичних особистостей, героїв художніх творів, тим глибше вони

мають змогу проникнути й у свою сутність. Через цей досвід відбувається усвідомлення людиною самої себе, свого "Я". Обмеженість соціального досвіду у старшому шкільному віці за потреби у самопізнанні, самовизначенні та самореалізації призводить до суперечності та гальмування цього процесу.

Суспільство зацікавлене в тому, щоб історично накопичений суспільний досвід став надбанням особистості. Саме це є передумовою здатності мистецтва моделювати життя. Ця здатність дала змогу мистецтву осмислювати життя, глибше осягати внутрішній світ людей, збагачувати їх досвідом, знаннями, оцінками, що були накопичені багатьма поколіннями, розвивати соціальні почуття індивіда та полегшувати йому залучення до співтовариства людей, формувати необхідні цьому співтовариству настанови, відповідно й ставлення людини до світу й самої себе. Художнє пізнання зорієнтоване на пізнання духовного життя людини й суспільства як на головну й кінцеву мету.

Досвід ставлення до світу, що повідомляється мистецтвом, примножує та розширює реальний життєвий досвід особистості. Це примноження реального досвіду має якісні особливості. Мистецтво розширює історично обмежені рамки досвіду особистості, що живе у певну історичну епоху та передає їй історично різноманітний досвід людства; озброює особистість художньо організованим, відібраним, узагальненим, усвідомленим досвідом; дає досвід, оцінений митцем, та дозволяє людині виробити власні настанови та ціннісні орієнтації щодо типологічних життєвих обставин; дає концентрований, конденсований досвід [9, с. 130].

Ставлення людини до дійсності та самої себе, а також дії, обумовлені цими ставленнями, характеризують людину як особистість. Перетворення особистості пов'язане зі зміною цих ставлень. У цій ситуації ефективну роль може відіграти духовний вплив, якщо він проникає у глибини внутрішнього світу людини й органічно входить у його особистісні ставлення до зовнішнього світу та себе.

С.Раппопорт указує на те, що мистецтво має саме таку здатність, і тому "воно може певною мірою виконувати функції практики у тій її частині, яка спрямована на формування людини як особистості, на перетворення її ставлення до світу та самої себе" [7, с. 89]. Далі із приводу цього питання він пише: "Цим пояснюється синтетична

природа мистецтва. Воно веде одночасно духовну та практичну діяльність, або точніше – добивається такого *духовного* впливу на своїх читачів, слухачів, глядачів, який безпосередньо переходить у практичний, тобто приводить до реального перетворення їхнього ставлення до дійсності та самих себе, реальному впливу на формування їхньої особистості" [7, с. 89]. Мистецтво будить у людині людину.

Мистецтво незамінне на тому етапі становлення самосвідомості дитини, коли відбувається усвідомлення нею своєї соціокультурної належності, оскільки саме мистецтво є втіленням усієї повноти конкретно-історичного світовідношення. Крім того, мистецтво є найбільш яскравим виразником усього того, що складає характер і, разом із тим, типовість виявлення специфічного у внутрішньому змісті та зовнішньому складі життя націй [8, с. 143]. Мистецтво проникне духом народу, його цінностями та ідеалами, особливостями його психології та світовідношення.

У початковому своєму русі як історія, що самопізнається, мистецтво звернуло до живильних соків традицій, але воно тією ж мірою звернуло до загальнолюдських інтересів [8, с. 145].

Процес ідентифікації дитиною себе як представника певної родини, суспільства, нації завершується усвідомленням себе як Людини, із притаманними їй буттєвими атрибутивними якостями, такими, як універсальність (форми її вияву – унікальність індивіда та його свобода) та соціальність (наявність свідомості, мови, здатності до праці та творчості).

Мистецтво є особлива форма освоєння світу – естетична. Ю.Борєв указує на те, що "в естетичному втіленні природні та соціальні особливості предмета у їхньому співвідношенні із практикою людства, у їхньому значенні для людства як роду" [9, с. 43]. Він підкреслює: "Естетичне – це загальнолюдська цінність" [9, с. 43].

У мистецтві відображена дійсність, і зміст різних форм людської свідомості переломлюється крізь призму естетичного і, перш за все, естетичного ідеалу. За вихідне начало естетичного ідеалу береться цілісна завершеність, досконалість, нерозривна єдність у різноманітності, тобто досягнення "гармонії". Поняття "гармонія" стосовно людської особистості означає не що інше, як найповніше вираження істинної сутності, творчих можливостей і сил людини,

урівноваженого поєднання тілесного й духовного, почуттєвого й раціонального, особистого й суспільного. Мистецтво надає ідеал Людини гармонійної, творчої, діяльної, вільної та унікальної, що усвідомлює себе та світ.

Мистецтво – це складна синтетична поліфункціональна форма суспільної свідомості, що включає широкий діапазон різноманітних типів ставлення людини до навколишнього світу. Структура творів мистецтва настільки ємна, що може включати ідеї всіх форм суспільної свідомості та естетичне багатство світу. Оскільки "буття людини за своєю сутністю передбачає активне виявлення всіх її сил у всіх сферах життєдіяльності" [5, с. 283], ця характеристика мистецтва є цінною для розуміння юнаками своєї буттєвої сутності. Реалізуючи в мистецтві свою людську здатність естетичної оцінки світу у всьому його розмаїтті, дитина у такий спосіб усе вимірює людською мірою й завдяки цьому процесу пізнає саму себе, свій внутрішній світ.

Важливо відмітити здатність мистецтва до осягнення та вираження глобального світоглядного відношення "людина – світ", його світоглядну характеристику. Справжнє мистецтво завжди має світоглядне значення. О.Рудницька вказує на те, що світоглядна проблематика є органічною й закономірно зумовленою для самого змісту мистецтва, його художньої форми. Вона пише: "... світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, його домінанту, з якої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна" [10, с. 12].

Оскільки самоаналіз та самооцінка людини визначаються її світоглядом, світоглядний аспект мистецтва набуває у даному випадку великого значення. Слід зазначити, що вплив мистецтва на формування світоглядних поглядів, переконань, цінностей, ідеалів людини здійснюється без прямої дидактичності, нав'язливості, зберігаючи особистісну свободу юнаків.

Найважливішою показовою ознакою естетичних відносин і оцінок є їх гранично можливий ступінь індивідуалізації та свободи. Ніщо не може так культувати свободу, як мистецтво. Показове тут співвідношення свободи із внутрішнім світом людини, з потребою зрозуміти й виразити себе [11, с. 71–72].

Користуючись особливим, а саме художнім типом узагальнення дійсності, тим самим висвітлюючи загальнозначущі сторони

духовного світу людини, мистецтво разом із тим здійснює цю узагальнюючу діяльність обов'язково в суб'єктивно-особистісній формі.

Справжній художник не є провідником будь-чиїх ідей, він виражає своє, таємне, пише про те, про що не може не писати. Загальне в згорнутому вигляді існує в його свідомості, існує ще до акту творчості. Воно трансформоване в процесі взаємодії із зовнішнім світом в особистісні смисли, згорнуте в них [11, с. 72–73].

Особистісне ставлення, особистісний смисл є насамперед суб'єктивна емоційна оцінка. Мистецтво, пізнаючи життя, одночасно його оцінює. Художні оцінки спираються на естетичний ідеал і проходять через емоційний механізм психіки, додаючи їм характер особистісних смислів.

Відкритість внутрішнього світу митця, емоційність та одночасно інтимність, ненав'язливість, діалогічність та збереження права на особисту інтерпретацію художнього образу приваблює старшокласників.

Для юності характерна підвищена увага до внутрішнього світу людини, певна вікова інтровертованість. Усвідомлення своєї унікальності та неповторності викликає у юнаків почуття самотності та потребу в психологічній інтимності, що була б одночасно саморозкриттям та проникненням до духовного світу іншого. І якщо раніше твори мистецтва приваблювали дітей більше своїми зовнішніми естетичними якостями, то в юнацькому віці з'являється усвідомлення художнього образу як вираження внутрішнього світу художника, його думок та почуттів, його світогляду. Спілкування з художнім твором переростає у спілкування з автором, у діалог із його внутрішнім світом, у прийняття або заперечення його життєвих позицій. І мистецтво не тільки допускає, але й стверджує право на свободу індивідуального самовизначення.

Свобода – самовизначення духу, свобода волі, можливість діяти відповідно до волевиявлення, що не визначене зовнішніми умовами [5, с. 553].

Якщо свобода особистості полягає у реалізації індивідуальності через активність, творчість зовні, то значення внутрішньої свободи людини полягає у необхідності збереження особистісного начала й духовної незалежності всупереч "силі обставин" та тиску зовнішніх визначальних факторів [5, с. 557]. Саме через внутрішню свободу

досягається дійсно вільний зовнішній вибір людини, втілюється митецька, творча сутність особистості [5, с. 556].

Мистецтво не тільки визначає і спрямовує процес становлення індивідуального "Я" особистості, але й наочно вчить відстоювати й стверджувати самотність свого внутрішнього світу. Л.Закс називає свободу "об'єктивною всезагальною закономірністю художньої суб'єктивності". Він пише: "Сила ця не тільки позначається в результатах художнього освоєння світу. Вона пронизує психологічний світ і соціальну поведінку художників, стає домінантою їхньої самосвідомості. Виразити себе, бути й залишатися за будь-яких обставин самим собою, не залежати у своїх рішеннях і здійсненнях ні від кого, слухаючи тільки свій внутрішній покликання, – ця риса художньої психології у самосвідомості мистецтва набував форми принципу свободи творчості" [12, с. 4].

Особистісний тип бачення навколишнього світу, його пізнання та оцінки у мистецтві стверджуватиме гуманістичний принцип, в основі якого лежить переконання у безмежності можливостей людини та її здатності до самовдосконалення, у цінності особистості, у її неповторності та самотності, вимога свободи й захисту гідності особистості.

Розглянемо як приклад вплив українського пісенного фольклору на становлення самосвідомості старшокласників (музичний клас ліцею).

Українська народна пісенність дає унікальну можливість формування самосвідомості старшокласників у кількох аспектах одночасно: усвідомлення своєї соціокультурної належності та становлення образу "Я". Цей шар культури складався досить тривалий час і охоплює жанри як із переважно суспільним, так і особистим смисловим навантаженням (від обрядових пісень до лірики).

Слід підкреслити безцінне значення української пісні у формуванні усвідомлення особистістю своєї соціокультурної належності, оскільки у пісенній творчості сконцентровані основні цінності та ідеали українського народу, його віра, його духовний стрижень. Різні пісенні жанри розкривають розмаїття духовного світу народу. Пісенний фольклор в образно-емоційній формі концентрує як психологічну самотність українського народу, так і особливості його світогляду.

Розвиток людини в онто- та філогенезі має подібні риси та етапи. Оскільки ранні форми пісенних жанрів тісно взаємопов'язані зі світоглядними поглядами та віруваннями народу (язичницькими та християнськими) і людина на даному історичному етапі ототожнювала себе з певною соціальною спільнотою, – родова світоглядна тема є провідною (колядки та щедрівки, веснянки, купальські, обжинкові, а також пісні, пов'язані з обрядами весілля та поховання). Вплив на особистість буде здійснюватися саме на ці глибокі шари духу, викликати почуття укореніlosti, стабільности, спрямовувати загальну світоглядну орієнтацію. Саме звідси релігійність народу та його тісний зв'язок із природою, культ родини та праці – ті ґрунтовні цінності, що знаходяться в основі народного духовного самовизначення.

У більш пізній період були складені історичні пісні та думи, що дають ідеали народних героїв, образи яких сприймаються та стають образами-взірцями самосвідомості, доповнюють, конкретизують особливості національного характеру. Оскільки ідеали для юнаків персоніфіковані, художньо-історичні герої стають орієнтирами їхнього самовизначення ("Гей, не дивуйте, добрії люди", "Максим козак Залізник", "Ой попід гай зелененький", "За Сибіром сонце сходить" тощо).

Разом зі становленням української національної самосвідомості й паралельно індивідуалізації особистості з'являються теми душевних переживань та пошуку свого місця у світі, теми кохання та волелюбности, душевности та цінности індивідуального життя, гумору та завзяття ("Сонце низенько", "Ой, дівчина, шумить гай", "Пішов милий лужком, лужком", "Над річкою-бережком", "Ой кряче, кряче та чорненький ворон"; жартівливі: "Дівка в сінях стояла", "Грицю, Грицю, до роботи", "Ой ти, гарний Семене" тощо). Ліричні пісні мають великий вплив на формування образу власного "Я", незважаючи на типовість та традиційність народної творчості, своєрідно надаючи інваріант національної індивідуальности.

Отже, мистецтво здійснює важливий духовний вплив на юнаків: прищеплює соціальні цінності й ідеали (загальнонародські та національні), підтримує у своєму становленні людську індивідуальність і свободу, пробуджує творчість і гуманність. Слід додати, що потреба у самосвідомості в старшому шкільному віці невід'ємна від потреби у самоствердженні та творчій діяльності.

Значимо, що мистецтво буде одним із потужних джерел активності особистості, сферою самоствердження та самовираження.

Даний історичний етап розвитку суспільства висуває нагальну потребу гуманізації особистості, її свідомого вибору на користь гармонії розуму та почуттів, наукового, етичного та естетичного у житті кожної особистості. Цінність мистецтва у цій ситуації багаторазово посилюється, оскільки мистецтво є своєрідною формою, що акумулює дане цілісне ставлення особистості до світу та самої себе, а також є незамінним засобом впливу на становлення особистості у всьому розмаїтті її відношень.

Література

1. Арцишевский Р. А. Мировоззрение: Сущность, специфика, развитие / Р. А. Арцишевский. – Львов : Изд-во при Львовском ун-те ; Вища школа, 1986. – 197 с.
2. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
3. Методология и методика исследования проблем самовоспитания / [под ред. А. И. Кочетова] ; Мин. просвещ. РСФСР, РГПИ. – Рязань, 1978. – 144 с.
4. Тайчиков М. Г. Воспитание и самосознание школьников : кн. для учителя / М. Г. Тайчиков. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.
5. Философия / [под общей редакцией акад. В. Г. Кременя, проф. Н. И. Горлача]. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
6. Спиркин А. Г. Основы философии : учебное пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
7. Книга по эстетике для музыкантов / [ред. И. А. Константинов, К. Агелов (НРБ)]. – М. : Музыка, 1983. – 272 с.
8. Эстетика : [учеб. пособие] / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. И. Панченко, М. Ю. Русин. – К. : Выща шк., 1991. – 302 с.
9. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – [4-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.
10. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва / О. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10–13.
11. Оганов А. А. Возвращение к эстетическому... (потребность переосмысления) / А. А. Оганов // Вопросы философии. – 2003. – № 2. – С. 66–76.

12. Закс Л. А. Художественное сознание / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА В ДИТЯЧОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Хоменко З.В., Сакун Я.Є.

У статті висвітлено проблеми навчально-виховної роботи в дитячому хорі, визначені методи роботи з дитячим колективом.

Важливим фактором підготовки дитячого хорового колективу до активної виконавсько-концертної діяльності є його освіта, виховання та навчання. Саме вони стають основою і засобом постійного творчого зростання хорової культури диригента і його колективу.

У педагогіці існує думка про цілісність педагогічного процесу, в якому вирішуються суспільно необхідні завдання гармонійного виховання і навчання. Виховання спрямовується на реалізацію навчальних цілей, а навчання має сприяти розвитку дитини як особистості шляхом організації засвоєння наукових знань і засобів діяльності. Разом з тим визначається пріоритет виховання перед навчанням і освітою.

Головною метою виховання у дитячому хорі є формування гармонійно розвинутої особистості дитини та усього колективу в цілому, а також створення умов для самореалізації. Важливим завданням виховання є розвиток музичних і виконавських здібностей дітей –учасників хору, об'єднання хорового колективу [1, с. 18].

У процесі хорового виховання здійснюється:

1. Виховний вплив на дитячий колектив у цілому і кожного співака окремо.
2. Доцільна організація хорової діяльності співаків.
3. Виховна взаємодія диригента і хору.
4. Створюються умови для вирішення складних ситуацій і проблем.
5. Передача і здобуття досвіду хорової культури.

Процес виховання у дитячому хоровому колективі підпадає під вплив багатьох факторів як об'єктивного (соціальний і культурний статус сім'ї, традиції, менталітет країни), так і суб'єктивного характеру (психічні властивості світосприймання, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви).

Виховання співаків хору має спиратися на основні принципи [3, с. 22]:

- принцип гуманістичного виховання;
- принцип особистісного підходу;
- принцип стимулювання співаків до самовиховання;
- принцип національного виховання.

Принцип гуманістичного виховання спрямовує диригента на гуманістичне ставлення до особистості кожної дитини в хорі, відмову від морального і фізичного насильства. Зміст гуманного виховання потребує уміння пред'являти співакам посильні вимоги, тактовно доводити до свідомості вихованців конкретну мету виховання. Важливою є відмова від приниження честі і гідності співаків.

Принцип особистісного підходу вимагає від диригента вивчення індивідуальних особливостей, темпераменту, рис характеру, звичок дітей, а також діагностики рівня сформованості їх особистих якостей (мислення, мотивів, інтересів), установок, ціннісних орієнтацій. Особистісний підхід зумовлюється свідомим розумінням і урахуванням вікових особливостей дітей (виховання позитивних звичок і дисциплінованості у молодшому віці; активності та ініціативи у підлітковому; самостійності у юнацькому). Практична реалізація принципу відбувається за умови здійснення виховання із попереджуванням особистісного вікового розвитку хористів.

Принцип стимулювання співаків до самовиховання вимагає створення виховних ситуацій для розвитку потреби у позитивній зміні своєї особистості, привчання до самоспостереження і самооцінки своєї поведінки і вчинків. Вагомий вплив здійснює вивчення позитивних прикладів (літературні, історичні герої, образний зміст хорових творів). Результатом самовиховання співаків має стати їх поступова самореалізація.

Принцип національного виховання спрямовує до застосування у педагогічному процесі невичерпних джерел української музичної і хорової культури, співацьких традицій України. Таке засвоєння

кращих зразків українського мистецтва має забезпечити духовну єдність поколінь [4, с. 31].

З метою реалізації гармонійного розвитку особистості дітей доцільно здійснювати виховання у різних напрямках (розумове, моральне, трудове, естетичне, фізичне, екологічне).

Розумове виховання здійснюється шляхом розвитку музичної пам'яті, волі, логічності й образності мислення, які стають умовами оптимального пізнавального процесу. Добре, якщо керівник прагне раціонально організовувати інтелектуальну працю дітей, всіляко сприяє самостійності їхнього світогляду і здатності до творчості.

Важливим завданням морального виховання дітей-хористів є [2, с. 14]:

а) поступове накопичення в процесі виконавської діяльності досвіду і знань про правила поведінки в творчому колективі, на репетиціях, концертах;

б) розвиток позитивних якостей (чесності, гідності, толерантності, скромності, делікатності, організованості, дисциплінованості і відповідальності).

Результатом морального виховання співаків хору має стати стабілізація їхніх моральних принципів, переконань і поглядів, наявність позитивного цілісного ставлення до колективу і його керівника. Основними методами морального виховання є особистий приклад диригента, порада, позитивний відгук і оцінка дій співака, моральні вправи, ситуація вибору, опора на позитивні народні традиції, звичаї.

Неабиякого значення набуває трудове виховання учасників хору, а саме розвиток позитивного ставлення і формування звички до складної і кропіткої праці музиканта, уміння виконувати непопулярну, але необхідну для колективу роботу.

Важливим аспектом виховної роботи в дитячому хорі є естетичне виховання співаків з метою формування естетичного ставлення (почуття смаків, суджень, знань, ідеалів), естетичного розуму або естетичної свідомості. Хорове мистецтво, спів у хорі є дієвим засобом естетичного виховання і розвитку співаків різного віку. Це пов'язано з тим, що у високохудожньому колективі співаки зорієнтовані диригентом бути творцями естетичного, яке стає ціннісним критерієм якості їх виконання. Зміст естетичного виховання у хорі не обмежується знаннями про прекрасне і піднесене. Необхідно формувати уміння свідомо діагностувати

потворне у будь-якому вигляді, комічне (гумор, сатиру, гротеск), розуміти сутність трагічного й драматичного та уміти втілювати їх засобами хорового співу у власному виконанні. Важливим є формування уявлень щодо міри, гармонії і доцільності як головних законів життя і світу. Основними засобами естетичного виховання є розповіді, бесіди, які спрямовують до пошуків естетичних ознак. Важливим є естетичний вигляд співаків і керівника хору, їх піклування про естетичний стиль одягу (концертні костюми), привабливе приміщення для занять.

Диригент хору має здійснювати фізичне виховання співаків, створювати умови для правильного фізичного розвитку (слідкувати за співацькою поставою, тренування м'язів черевного пресу, спини, діафрагми), загартування витривалості. Необхідно всіляко сприяти впровадженню активного способу життя. Доцільно, впроваджуючи лікувальні властивості хорового співу, відбирати спокійні і легкі твори для профілактики психічних захворювань, регулювання емоційного стану співаків. Формуванню фізичного здоров'я учасників хору сприяє дотримання режиму на репетиціях, вчасні перерви після мужних 45 хвилин співу, доцільне співвідношення різних видів музичної діяльності (співу, сприймання, пластичних рухів) [2, с. 25].

Екологічне виховання орієнтує і спрямовує дітей – учасників хору на розуміння цінності природи голосу співака, дотримання правил охорони співацького голосу.

У процесі освіти дитячого хорового колективу виникає необхідність вирішувати безліч виховних завдань різного типу, які мають сприяти організації засвоєння тексту хорового твору, підготовки концертних програм, створення ситуації колективного натхнення.

Пісні та хорові твори можна вчити по-різному. Досі ще багато керівників дитячих хорів вчать "з голосу", на слух. Є інший, довший, шлях: стати музично грамотним, поглиблено займатися сольфеджіо, навчитися вільно співати за нотами. Але тоді дітям, можливо, вже і не захочеться співати взагалі – і через те, що вони вже подорослішали (адже щоб вільно читати ноти, потрібно не менше 7–8 років), і через те, що вони втомилися (від усіх вправ, завдань).

Обидва ці методи роботи здаються недосконалими. При виборі твору для розучування тут треба постійно мати на увазі, що дана пісня чи хор можуть дати для розвитку загальної музичної

грамотності сьогодні, а що для майбутнього, і залежно від цього будувати заняття та репетиції.

Розучуючи просту, на перший погляд, пісню, хористи отримують знання, необхідні їм для загальної музичної грамотності і для розвитку вокально-хорових навичок. Підбираючи репертуар, кожний новий твір слід розглядати з позиції, що він може дати дітям у навчально-освітньому плані.

Важливо прагнути до вільного свідомого співу за нотами та в різних тональностях. Розбираючи твір за партитурою, діти поступово, на ходу, досліджують основні гармонічні функції та вивчають напам'ять сольфеджіо. Для чого? Для того, щоб дана тональність, інтервальні співвідношення в ній засвоювалися свідомо. Пізніше, отримавши цей же твір зі словами, хормейстер у будь-якому місці може зробити фермату і діти легко назвуть ноти, що звучать. Для вільної орієнтації в тональностях велика кількість дво-, триголосних творів або їх частин сольфеджуються на різній висоті.

Одночасно виявляються гармонічні функції акордів та їх взаємозв'язок. Постійно звертається увага дітей на гармонічні співставлення. Тим більше, коли мова йде про таке просте співставлення, як Т – Д – Т.

Існують і інші форми та методи навчальної роботи в ході розучування творів, але наведений спосіб є найбільш доцільним.

Навчальна і виховна робота в дитячому хоровому колективі міцно пов'язані між собою. Вони здійснюються паралельно протягом усього навчального процесу.

Література

1. Матвеева К. П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки / К. П. Матвеева. – М. : Просвещение, 1980.
2. Струве Г. А. Шкільний хор / Г. А. Струве. – М. : Просвітництво, 1981.
3. Стулова Г. П. Хорової клас / Г. П. Стулова. – М. : Музика, 1988.
4. Шаміна Л. В. Робота з дитячим хоровим колективом / Л. В. Шаміна. – М. : Музика, 1988.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Мірошник О.Г.

У статті обґрунтовуються педагогічні умови формування музично-естетичних здібностей школярів, розглядаються проблеми їх створення на уроках музики.

Музична освіта й виховання – складний, діалектичний процес розвитку всього комплексу художньо-творчих здібностей особистості, здатності до сприймання й переживання музики. Цей процес не спонтанне, а кероване соціально-педагогічне явище, в якому об'єктивні й суб'єктивні чинники знаходяться в нерозривній єдності [3, с. 8–9].

Сучасні психолого-педагогічні науки, розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, підкреслюють, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна діяльна істота. Зовнішні умови діяльності, зовнішні впливи визначають психічний розвиток людини не безпосередньо, а лише переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості та діяльність [3, с. 119].

У філософському розумінні умова виступає як категорія, що відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливого в дійсне. Активним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина, без діяльності якої умова сама не може продукувати нову діяльність [3, с. 120].

Під педагогічними умовами формування музично-естетичних здібностей слід розуміти такі спеціально створені умови, які необхідні для ефективного перебігу цього процесу й реалізації потенційних можливостей особистості.

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

Відтак, на уроках музики слід прагнути до створення таких умов, які є спільними для всіх учнів. На думку О.Ростовського, це розвиток потреби в музичних враженнях, інтересу до музики, створення емоційної налаштованості на музичну діяльність, сприятливого психологічного клімату, правильного режиму роботи, виключення відволікаючих чинників, організація посиленої діяльності учнів, її мотивації, особистий контакт учителя з учнями тощо.

Вчений підкреслює, що учні повинні виступати не як об'єкти педагогічних впливів, а як активні суб'єкти навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, відкривають дійсність, відтворену у музиці. Важливою на уроці, переконаний учений-педагог, є активність самих дітей, у якій закладений величезний потенціал розвитку здібностей. Сприятливі для цього умови створює життєрадісна атмосфера на уроці музики, яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, відкриттям тощо [2, с. 3].

При формуванні музично-естетичних здібностей слід прагнути до створення таких умов, які б враховували рівень підготовки як окремих учнів, так і класу у цілому, мати достатній зворотний зв'язок.

Аналіз наукової літератури дав можливість з'ясувати, що ефективність процесу формування означених здібностей забезпечується за таких умов:

а) *інформованості вчителя про стан розвитку музично-естетичних здібностей кожного учня зокрема і класу в цілому;*

б) *залучення учнів до такої музичної діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених здібностей;*

в) *особистісно зорієнтованого підходу до формування музично-естетичних здібностей учнів;*

г) *створення невимушеної творчої атмосфери на уроці.*

Такі умови уможливають індивідуалізацію і диференціацію навчання в умовах класу, суб'єкт-суб'єктну діалогову взаємодію в навчальному процесі, дозволяють проводити більш якісний аналіз педагогічних ситуацій та результатів педагогічного впливу.

Реалізація умови щодо інформованості вчителя про стан розвитку музично-естетичних здібностей забезпечується систематичним аналізом результатів педагогічних спостережень, які враховують кількісні і якісні зміни показників сформованості таких

окремих компонентів, як диференціація музичної мови, слухова спостережливість, осмислення музичного змісту (раціонально-пізнавальні здібності) та яскравість і багатство уяви, оцінне ставлення, здібність до розкриття життєвих зв'язків музики (емоційно-пізнавальні здібності).

Інформованість учителя про стан розвитку музичних здібностей кожного учня зокрема і класу в цілому допомагає проведенню уроків відповідно до індивідуальних можливостей дітей та врахування особливостей музичності учнівського колективу. Чим вона повніша, тим об'єктивніше вчитель може судити про рівень розвитку музично-естетичних здібностей. Повнота та регулярність отримання інформації про наслідки виховних впливів дає можливість вчасно коригувати процес формування, що підвищує його ефективність.

Це сприяє баченню перспективи роботи впродовж усього періоду навчання в загальноосвітній школі, встановленню взаємозв'язків між різними видами діяльності на уроці музики, вмільому відбору музичного матеріалу для послідовного вирішення розвивальних завдань. Останнє положення підтверджують дослідження багатьох учених, які зазначають, що інтерес, емоційний відгук часто залежать від художньої цінності музичного матеріалу, який використовується на уроці. Пісні, п'єси, що звучать, повинні справляти на дітей відповідний емоційний вплив.

Важливим тут вбачається і врахування вчителем вікових особливостей дітей та індивідуальної готовності до навчальної діяльності. Слід наголосити, що в межах загальновідомих вікових можливостей учнів того чи іншого віку можуть спостерігатися значні індивідуальні відмінності, пов'язані з фізіологічними особливостями, станом здоров'я, умовами життя і діяльності, культурним рівнем сім'ї тощо [2, с. 24].

Водночас не слід забувати й про існування проблеми валідності діагностичних замірів сформованості здібностей у школярів. Тут виникає суперечність, у якій, з одного боку, високий ступінь інформованості вчителя дозволяє йому точніше відбирати ті чи інші педагогічні методи, а з іншого – будь-які критерії діагностики навряд чи даватимуть можливість виміряти глибину впливу музики на внутрішній світ дитини та визначити багатство її душевних переживань.

Складність визначення рівня сформованості музично-естетичних здібностей узагалі, а емоційно-пізнавальних зокрема обумовлена й тим, що результати виконання діагностичних завдань виражаються у конкретних величинах, якими неможливо оцінити своєрідну неповторність художньо-творчих досягнень учнів. Разом з тим учитель може і повинен аналізувати інформацію поточного контролю на кожному уроці та підсумкового за певний період навчання. Це дасть йому можливість побачити динаміку розвитку музично-естетичних здібностей, перевірити правильність планування роботи та внести ті чи інші корективи.

Наступною умовою ефективності перебігу процесу формування музично-естетичних здібностей є активне включення всього комплексу здібностей у таку спеціально організовану музичну діяльність, яка б вимагала не тільки їх наявності, а й безпосереднього функціонування при виконанні тих чи інших музично-творчих завдань на уроці музики.

Реалізація даної умови на практиці цілком залежить від уміння вчителя урізноманітнювати діяльність дитини, постійно активізувати її шляхом постановки нових цікавих завдань, залучати до іншої діяльності, чергувати форми індивідуальної й колективної роботи тощо [2, с. 23]. Чим різноманітнішою й активнішою буде діяльність дітей на уроці, тим успішніше здійснюється формування і розвиток здібностей.

Слід зазначити, що сама лише кількість видів музичної діяльності на шкільному уроці не визначає успіху у вирішенні проблеми формування здібностей. Для цього необхідний комплексний підхід до її організації, де всі елементи уроку підпорядковуються головній меті, а сам урок забезпечує цілеспрямований музично-естетичний розвиток. Реалізація такого підходу передбачає осмислення всіх видів діяльності таким чином, щоб формування музично-естетичних здібностей здійснювалося у взаємозв'язку; один вид діяльності збагачував інший і кожен урок був невід'ємною ланкою цілісного процесу музичного виховання.

Для уроків музики часта зміна видів діяльності є характерною, і це значно допомагає підтримувати інтерес і увагу дітей. Водночас не лише їх зміна, а й розв'язування кожного разу певних музично-творчих завдань, які б вимагали виявлення музично-естетичних здібностей, дозволяє підвищити ефективність процесу формування.

Однією з найвагоміших сучасних педагогічних проблем є особистісна орієнтація освіти. Необхідність застосування особистісно зорієнтованого підходу до учнів в умовах класу викликана особливостями природи музичного мистецтва, яке має глибокий особистісний вплив. Водночас рівність між учнями на уроках музики має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Учень повинен цікавити вчителя передусім не як суб'єкт музичної діяльності, а як особистість із її інтересами і запитамі. Важливим тут є те, щоб спілкування з музикою виявляло особистісне ставлення та власне переживання школяра [2, с. 81].

Особистісно зорієнтоване навчання і виховання передбачає пошук таких шляхів і методів, які б змогли забезпечити розвиток музично-естетичних здібностей учнів, враховуючи їх можливості, інтереси, потреби. При цьому особистість учня має бути основною ланкою процесу формування, а діяльність свідомою, активною, творчою, глибоко особистісною.

Ефективність особистісно зорієнтованого підходу значною мірою визначається особистістю самого вчителя, його музичним талантом і педагогічною майстерністю, світоглядом і фаховою підготовкою, багатством інтелекту і душевною чуйністю.

Складність створення даної умови пов'язана, в першу чергу, з колективною формою проведення занять з музики. Зрозуміло, що кращого результату можна досягти на індивідуальних заняттях, адже учень постійно знаходиться в полі зору вчителя, який миттєво відреагує на ту чи іншу педагогічну ситуацію, скоригує навчальний процес тощо. Інакше кажучи, вчитель може застосовувати такі педагогічні впливи, які будуть спрямовані на конкретну дитину з метою досягнення нею найвищого результату. При цьому він спиратиметься на рівень розвитку індивідуальної музичності учня, на його власний музичний і життєвий досвід, розумітиме внутрішній неповторний світ учня, характер, темперамент, що врешті складає його особистість.

Ще однією умовою, необхідною для ефективного формування музично-естетичних здібностей у школярів, є створення невимушеної атмосфери на уроці. Тут важливо, щоб учитель приходив на урок із бажанням разом з учнями відчувати радість спілкування з музикою і, тим самим, створював подібний настрій у

дітей. Варто не забувати про такі ефективні прийоми активізації дітей на уроці, як створення ігрових ситуацій, ситуацій успіху; варто довіряти учню, давати можливість вільно висловлювати думки про музику тощо.

Створенню невимушеної творчої атмосфери на уроці сприяє й активізація творчих виявів самих учнів на уроці музики. Щоб це відбувалося і цей процес був цілеспрямованим, активним, високоемоційним, слід відбирати такий музично-дидактичний матеріал, який би міг би стати основою для формування конкретних раціонально-пізнавальних чи емоційно-пізнавальних здібностей, формування конкретних навичок музично-творчої роботи і водночас відповідати дидактичним вимогам.

Ідея створення такої атмосфери має стати однією з провідних при формуванні музично-естетичних здібностей, адже лише за такої умови відкриваються можливості творчої самореалізації дитини та повноцінного функціонування усіх структурних компонентів музичності. Створення невимушеної атмосфери є тим механізмом, який дозволяє зберегти змістову й емоційну наповненість музичної діяльності у мінливих ситуаціях, зберегти її цілісний характер.

Слід наголосити, що умови, взяті кожна окремо, не можуть забезпечити успішного формування музично-естетичних здібностей. Порушення або нехтування хоча б навіть однієї умови, при дотриманні усіх інших, негативно впливатиме на цей процес [1, с. 107].

Таким чином, ефективність формування музично-естетичних здібностей значною мірою залежить від умов перебігу цього процесу. Їх створення на уроці музики дозволяє більш динамічно розвивати усі компоненти раціонально-пізнавальних і емоційно-пізнавальних здібностей, залучаючи до активної музично-творчої діяльності всіх без винятку учнів.

Література

1. Гусейнова Л. В. Педагогічні умови формування готовності студентів до інструментально-виконавської діяльності / Л. В. Гусейнова // Записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". – 2006. – № 5. – С. 104–107.

2. Ростовский О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч.-метод. посібник]. – [2-ге вид., доп.] / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.

3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : [навч.-метод. посібник] / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.

УДК: 373.2

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЖИВОПИСУ

Борисова К.В., Матвієнко С.І.

У статті висвітлюється проблема особистісно орієнтованого підходу до процесу навчання дітей дошкільного віку основ живопису в умовах дошкільного навчального закладу (ДНЗ). Авторами визначається необхідність пошуку ефективних шляхів взаємодії між педагогом і дитиною як на заняттях, так і в позазаняттєвих формах образотворчої діяльності.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, дитина дошкільного віку, живопис, образотворча діяльність.*

Демократизація освіти вимагає від психолого-педагогічної науки використання нових шляхів удосконалення навчання та виховання підростаючого покоління. Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)" та закон України "Про дошкільну освіту" наголошують на необхідності формування творчої особистості, забезпечення її художньо-естетичної освіченості, формування у дітей знань про види та жанри мистецтва, а також розвиток їх творчих проявів до певного виду художньої діяльності.

Перебудова освіти в Україні на принципах особистісно орієнтованого підходу та педагогіка співробітництва вимагають від вихователів дітей дошкільного віку, передусім, глибоких знань психологічних закономірностей розвитку дитини, особливостей її творчого розвитку в кожному віковому періоді, а також умінь і навичок організації диференціації навчально-виховного процесу та використання при цьому різноманітних дидактичних засобів і форм роботи, особливо у сфері художньої діяльності.

Аналіз наукових досліджень та праць засвідчив, що основи дитячої художньої діяльності вивчалися дослідниками Т.Н.Дороновою, Є.І.Ігнатєвим, Т.Г.Козаковою, Т.С.Комаровою, В.Ф.Котляром, В.С.Мухіною, Н.П.Сакуліною, Є.А.Фльоріною, Г.О.Підкурганною, Е.В.Белкіною та ін.

Розробка основних засад художньо-естетичного виховання, зокрема, створення загальноосвітніх програм навчання образотворчого мистецтва, знайшла своє відображення у працях таких науковців, як Н.Є.Миропольська, Л.М.Масол, Е.В.Белкіна та ін., а також у авторських програмах Н.Т.Дяченко, В.П.Котляра, А.Д.Судак та ін.

Проблему використання особистісно орієнтованого підходу у навчанні та вихованні на етапі дошкільного дитинства висвітлювали І.Д.Бех, О.Л.Кононко, А.М.Проколієнко та ін.

Саме необхідністю подальшого удосконалення існуючих підходів до проблеми використання особистісно орієнтованого підходу у творчому розвитку дітей дошкільного віку (зокрема, щодо навчання їх основ живопису) обумовлена **актуальність нашого дослідження**.

Мета дослідження: визначити особливості використання особистісно орієнтованого підходу до навчання дітей дошкільного віку основ живопису у процесі образотворчої діяльності.

Викладення основного матеріалу. Естетичне виховання та художнє навчання дітей дошкільного віку є соціальним замовленням нашої держави, оскільки одним із визнаних шляхів формування особистості, розвитку її творчого потенціалу є ознайомлення дитини з мистецтвом, залучення її до художньої діяльності.

Аналіз чинних державних програм виховання та розвитку дітей дошкільного віку ("Дитина", "Малятко", "Дитина в дошкільні роки", Базової програми "Я у Світі" тощо) виявив, що завданнями художнього виховання (виховання особистості засобами мистецтва) дошкільників, загалом, є:

– систематичний розвиток естетичного сприймання, почуттів і уявлень дітей-дошкільників;

– прилучення дітей до діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність;

– розвиток художньо-творчих здібностей кожної дитини у різних видах практичної діяльності [5; 8].

У змісті чинних програм розвитку та виховання дітей дошкільного віку зазначено, що дошкільництво, становлячи десяту частину людського життя, є важливим віковим періодом для формування передумов та провідних рис особистості, що "визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя" [4, с. 4]. Розглядаючи питання можливостей підвищення якості художньо-естетичного виховання, слід відзначити, що значною мірою цьому сприяє удосконалення навчально-виховного процесу щодо використання усіх педагогічних резервів, у тому числі – використання сучасних педагогічних технологій, таких як *особистісно орієнтований підхід* до навчання та виховання.

Поняття особистісно орієнтованого навчання має кілька дефініцій. У широкому аспекті – це навчання, зорієнтоване на дитину. Це навчання, яке зумовлює пошук оптимальних шляхів забезпечення пізнавальних потреб особистості. За визначенням психологічного словника, "особистісний підхід – це принцип психології, що передбачає індивідуальний підхід до людини як до особистості з розумінням її як відбиваючої системи, яка визначає всі інші психологічні явища" [11, с. 61]. Доктор педагогічних наук С.О.Сисоєва визначає особистісно зорієнтоване навчання як навчання, спрямоване саме на розвиток творчої, активної особистості дитини [4, с. 110].

Проблема особистісно орієнтованого навчання посідає чільне місце у педагогічних працях та наукових дослідженнях багатьох дидактів: М.В.Антропова, В.М.Володько, Н.О.Ісак, С.В.Подмазіна та багатьох інших. Вивчення праць і спостережень з даного питання виявили, що за принципами особистісно зорієнтованої педагогіки процес навчання має бути: для дитини, в інтересах дитини, мати індивідуально-спрямований та диференційований характер.

За новою освітньою програмою "Перші кроки", що є українським варіантом міжнародної програми Джорджа Сороса "Розвиток дитинства", модель особистісно орієнтованого навчання "покликана формувати у дітей ідеальний образ *"людини в русі"*, *"людини-дії"*, *"людини-діалогу з довкіллям"* на засадах гармонії

красивого і доцільного, а в кінцевому результаті – людини освіченої і культурної" [6, с. 22].

Першим етапом в особистісно орієнтованій парадигмі виховання є дошкільне дитинство, період становлення особистісної культури дитини. Особистісна культура включає набуття дошкільниками загальних уявлень про світ живопису та способи його пізнання, творення й переживання. Ефективність навчання дітей дошкільного віку основ живопису, в першу чергу, залежить від урахування вчителем психо-вікових та індивідуальних особливостей дошкільнят, що обумовлюють їхню готовність до цього виду діяльності. Вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини є умовою диференційованого підходу в організації навчально-виховного процесу під час роботи за будь-якою програмою.

Дошкільний вік вважається вченими як найбільш значущий для формування головних естетико-виховних установок (В.Алексєєва, Е.В.Белкіна, С.І.Науменко, Г.О.Підкурманна, Н.Рева та ін.). Науковці пов'язують це з тим, що саме в цьому віці психофізичні ресурси дитячого організму різко збільшуються [3, с. 47].

У гуманістичній психології вважається, що основні особистісні досягнення відбуваються у дитини перших семи років життя. Тому організація педагогічного процесу в ДНЗ напрямком особистісно орієнтованого підходу найбільшою мірою забезпечує розвиток та саморозвиток дитини дошкільного віку, ґрунтуючись на виявлених індивідуальних її особливостях та освіченості як сукупності знань, умінь, індивідуальних здібностей. С.Л.Рубінштейн зазначає: "... виховання і навчання включаються у сам процес розвитку дитини, а не відбуваються лише над ним" [12, с. 23].

У дошкільному віці до загальних особливостей психології дитини відносяться неподільність сприйняття, конкретність мислення, довільність пам'яті та уваги. Генетичною основою образотворчої діяльності в дошкільному віці є гра. Ігрові ситуації, що включаються в образотворчі завдання, у свою чергу, забезпечують виникнення і розвиток уяви.

О.М.Леонтьєв відзначав, що "у психологічних передумовах дитячої гри елементів фантастики немає, а є потреба діяти як дорослі, тобто діяти так, як це бачила дитина в інших, як про це їй розповіли, і так далі" [1, с. 12].

Радянські психологи і педагоги (Л.А.Венгер, Л.С. Виготський, Е.І.Ігнат'єв, Б.М.Неменський, Н.П.Сакуліна), характеризуючи особливості *уяви* в дошкільному віці, вказують на її швидку збудливість і згасання, про що свідчать нестійкість дитячих задумів або повна їх відсутність.

Легкість і своєрідність комбінацій, які виникають у дітей цього віку, не свідчать про багатство дитячої *уяви*, а вказують лише на її слабкість. Дитяча *уява* створює образи, спираючись на досвід, який дитина отримує через сприймання. Виразність їх малюнків залежить від захоплення темою, від інтересів дітей. Чим сильніше захоплює дошкільника тема, тим більш виразно вона намагається її передати.

Вихователь повинен пам'ятати про вплив *емоцій* на розвиток *уяви* та виразності дитячої творчості. Л.С.Виготський вказував на те, що "емоції є одним із видів зв'язку *уяви* з дійсністю. Саме емоції викликають у дитини спрямованість передати своє ставлення до зображуваного" [3, с. 67]. У той же час, не володіючи реалістичними способами малювання, не знаючи достатньо самої дійсності, дитина не може передати власні емоції у малюнку.

У дитячій творчості часто виникає суперечність між радісними, цікавими, інколи несподіваними переживаннями, викликаними сприйняттям навколишнього світу, і обмеженими можливостями художнього виразу цих відчуттів. Тому в процесі реалізації творчого завдання вихователь повинен допомогти кожній дитині знайти ті засоби, які найбільшою мірою відповідають її можливостям і задуму.

Вихователю слід урахувати, що до певного вікового етапу діти малюють не за сприйняттям, а за *уявою* [10, с. 21]. Тому не слід під час аналізу дитячих робіт наголошувати на необхідності схожості зображуваного із реальним, оскільки часто діти малюють саме те, що дорослі не в змозі бачити. Нерозуміння дорослих, некоректне зауваження, осуд інших дітей часто призводить до виникнення у дошкільника почуття незадоволення, розчарування.

Як відомо, у віці 5–6 років естетичні переживання дітей стають багатшими й різноманітнішими. Дошкільник жваво реагує на красу навколишньої природи, а також на зрозумілі йому твори мистецтва. Діти прагнуть творчо застосовувати свої знання і вміння, критично ставляться до малюнків товаришів, уважно вислуховують оцінки старших. У них з'являється здатність до самоконтролю. Особливого значення у цей період набуває оцінка виконаної роботи із боку

дорослого. Похвала вихователя повинна бути мотивуючим елементом художньої діяльності дитини, критичні зауваження висловлюватися лише у тактовній формі.

В.Котляр зазначає, що навчання дітей старшого дошкільного віку живопису будується на розвитку вміння "бачити" предмет, його форму в єдності зі змістом, помічати характерні ознаки даного предмета. У дитини поступово формується навичка вибору елементарної зорової позиції в малюванні. Зростання програмових вимог до якості дитячого малюнка базується на систематичному сприйманні дітьми предметів до малювання, а також, за можливості, у процесі малювання (малювання з натури). Дитина повинна знати, що не потрібно малювати під одним кутом зору, хоча об'ємно-перспективна передача предмета на площині ще недосяжна для розуміння і досвіду малювання дітей дошкільного віку [7].

Зазначимо, що саме ця вимога до малюнка є однією із причин небажання дітей дошкільного віку займатися живописом. Віднайдення особистісного підходу до кожної дитини забезпечить не лише ефективність процесу розвитку, а й психологічно комфортну атмосферу співпраці дорослого із дошкільнятами, а також дошкільнят між собою. Це допоможе уникнути виникнення закомплексованості у дітей від невдач, коли дитина відчує, що малює гірше за інших. Педагог має допомогти малюку не лише зрозуміти причину створення "некрасивого" малюнка, але й роз'яснити шляхи ліквідації причин.

Ефективність навчання дошкільників основ живопису повинна передбачати варіативність, включення істотних відхилень від загальноприйнятих норм, які створять комфортні умови для кожної дитини. Великого значення з огляду на це має добір раціональних методів та прийомів.

Так, на думку російського педагога Є.В.Шорохова, найкращому засвоєнню правил, прийомів, засобів малюванню допомагають бесіди про мистецтво [9, с. 178]. Дослідник В.С.Кузін наголошує на використанні таких прийомів навчання малювання, як: показ на дошці (малюнок педагога), показ на дошці за допомогою магнітів, порівняльний аналіз малюнків, порівняння зображуваних об'єктів із реальними предметами, а також попереднє виконання схеми ескізу. Р.А.Мірошкіна пропонує використовувати в роботі з дошкільниками такі методи: спостереження природи і власного життя, словесне

відтворення образів, переданих у малюнку, читання поетичних і прозових творів, ігрові прийоми, показ прийомів зображення [9, с. 183].

Творча активність вихователя в педагогічній діяльності передбачає: створення оптимальних умов, які б дозволили найбільш повно реалізувати художні можливості кожної окремої дитини відповідно до її здібностей, психофізіологічних особливостей та власних бажань; використання різних методик навчання, спрямованих на творчий розвиток, задоволення естетичних потреб кожної дитини; надання переваги творчим методам, діалогічному мовленню; максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчання.

При використанні принципів особистісно орієнтованого навчання необхідно враховувати специфіку і труднощі, які можуть виникнути у зв'язку з цим. В основному, це переважання колективної форми роботи, за якої неможливо повністю контролювати і вивчити індивідуальні творчі можливості кожної дитини. По-друге, інтегровані, бінарні та комплексні заняття у ДНЗ передбачають різні види діяльності, що теж ускладнює завдання "бачення" вихователем творчого розвитку дитини; по-третє – обмежена кількість часу на занятті, відведених на опанування саме основами живопису. Означені чинники призводять до певних ускладнень щодо максимальної реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання.

Таким чином, успіх у навчанні дошкільників основ живопису на принципах особистісно орієнтованого підходу великою мірою залежить від таких факторів:

1. Урахування вихователем у образотворчій груповій роботі вікових та психологічних особливостей розвитку кожної дитини.
2. Досконале знання педагогом сутності особистісно зорієнтованої моделі навчання, її завдань і напрямків.
3. Належний рівень обізнаності щодо особливостей живопису як жанру мистецтва, який вимагає певного рівня загальнохудожньої та технічної підготовленості дитини до зображувальної діяльності.

Література

1. Белкина Э. В. Эстетическое воспитание детей шестилетнего возраста методами изобразительного искусства (на материале живописи) :

- дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Белкина Элла Викторовна. – К., 1996. – 291 с.
2. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер – М. : Знание, 1973. – 96 с.
 3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Лев Семенович Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
 4. Володько В. М. Індивідуальне та диференційоване навчання і виховання / В. М. Володько // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 27–32.
 5. Дитина. Програма виховання та навчання дітей дошкільного віку. – К. : Освіта, 1993. – 270 с.
 6. Ісак Н. Диференціація та індивідуалізація навчання / Наталія Ісак // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 21–24.
 7. Котляр В.Ф. Формирование чувства ритма в изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Котляр Владимир Филиппович. – М., 1975. – 18 с.
 8. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / [наук. кер. З. Плохій]. – К., 1999. – 285 с.
 9. Підкурманна Г. А. Педагогічні умови навчання дітей дошкільного віку основам композиції : дисс. ... канд. наук / Галина Олександрівна Підкурманна. – К., 1988. – 186 с.
 10. Пухначева Е. Ю. Методика преподавания народного декоративно-прикладного искусства / Елена Юрьевна Пухначёва. – М. : МГУКИ, 2000.
Ч. I : Педагогические основы. – 2000. – 72 с.
 11. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 362 с.
 12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ

Коваль О.В.

Зарубіжна педагогічна думка складає вагомую наукову базу теорії музичних здібностей і допомагає визначити основні підходи до розв'язання складних проблем сучасної педагогіки, а саме: розкриття творчого потенціалу дітей, їх фантазії, слухової сприйнятливості до звуків, а також можливості активного впливу на процес розвитку музичності.

Проблема формування музично-творчих здібностей не нова в теорії та практиці музичного виховання і нерідко посідає чільне місце в авторських концепціях і методиках.

Сутність проблеми полягає не тільки в складності розкриття природи художніх, зокрема музичних здібностей, але й у їх формуванні та розвитку в дітей різного віку. Саме тому вона привернула увагу багатьох педагогів-музикантів і посідає важливе місце в усіх методичних системах музичного виховання та навчання, які склалися у ХХ столітті. Найпоширеніші педагогічні концепції об'єднує передусім єдина кінцева мета: формування гармонійно розвиненої особистості шляхом розвитку її художньо-творчих здібностей.

Сучасний стан вивчення музичних здібностей можна охарактеризувати як етап пошуку таких шляхів і методів, які б давали змогу максимально розкривати і розвивати здібності кожної дитини. Реалізація означеної мети неможлива без ґрунтовного аналізу й узагальнення результатів теоретичних і практичних здобутків музичної педагогіки. Саме тому ми звертаємося до даної проблеми крізь призму досліджень відомих учених Еллі Башич, Марії Монтесорі, Альсіри Арісменді.

Науково-педагогічна спрямованість пошуків Е.Башич визначається питанням: "Чому на шляху до зрілості втрачаються творчі сили, закладені в кожній дитині?" І доводить, що, зберігши дитячу творчу уяву до зрілих років, можна виховати духовно багате, душевно урівноважене, внутрішньо вільне покоління [1, с. 226].

У результаті досліджень учена припустила, що в даному випадку йдеться про втрату творчих здібностей дитини, яка настає разом зі втратою нею внутрішньої свободи і виникненням "внутрішнього закріпачення". Вона переконана, що вивченням творчої фантазії дітей педагогіка не займається тією мірою, яка потрібна, додаючи, що вона не повинна займати роль "посередника", що виховує у дитини її "дитяче начало".

Цікавою з точки зору розвитку творчої фантазії та музичних здібностей дітей є критика Е.Башич систематичного використання на початковому етапі виховання "терції зозулі", що є досить поширеним явищем (П.Вейс, З.Кодай, К.Орф). Учена не поділяє думок авторів популярних нині методичних систем щодо ефективності її використання на уроках музики, а тим більше використання систематичного, і підтверджує це результатами дослідження Руді Супека: "Дитина надзвичайно різноманітна у своїх творчих висловлюваннях, не любить повторюватися, відрізняється багатоманітністю. Імпровізуючи, діти ніколи не звертаються до того ж образу і форми викладу, і в результаті з'являються цікаві утворення, які відрізняються художнім смаком, які позбавлені банальності і наслідування. Тому в дитячій творчості завжди відображаються риси нового життя" [1, с. 232].

Е.Башич звертає увагу й на більш природне використання мінорного ладу в дитячому репертуарі, присвячуючи цьому питанню ціле дослідження. На її думку, німецький тип шкільної мажорної пісні продовжує служити моделлю "дитячої мови", "дитячої музичної стихії", хоча в "... старовинних німецьких піснях зустрічалися мінор і лади мінорного нахилу, німецька ж шкільна пісня заштампувала мелодичну мову на один зразок і продовжувала штампувати її розвиток, користуючись мажорною пентатонікою, мажорним тризвуком та мажорним звукорядом. І все це в ім'я "дитячого начала" і дитячої пісні [1, с. 231].

Дослідження вченої дали підстави для висновку про доцільність побудови музичних занять на матеріалі автентичного мінорного ладу (не нехтуючи, звичайно, і мажором). На її думку, діти у сприйманні мінору виявляють підвищені творчі здібності та емоційність [1, с. 229].

Цікавою з погляду розвитку музичних здібностей є система музичної освіти Марії Монтесорі. Вже те, що її метод останнім

часом набув широкої популярності у світі, дає підстави детальніше з ним ознайомитися. Перше, що привертає увагу в її системі, – це "психологічний" підхід до проблеми. Вона вперше врахувала в масовій системі дошкільного виховання сенситивні періоди. З точки зору сучасних психологічних досліджень, урахування цих періодів веде не тільки до розуміння природи здібностей, їх правильного формування, а й допомагає якісно прогнозувати та моделювати перспективні програми.

Процес музичного виховання педагог розділила на три етапи, кожен із яких розв'язує конкретні завдання: перший етап – розвиток уваги дітей до звуків; другий – виявлення та закріплення метроритмічного сприймання; третій – формування мелодичного та гармонічного слуху. Вже на першому етапі закладається міцний фундамент музичності – розвиток слухової сприйнятливості до звуків, яка не залишає поза увагою й такі її компоненти, як тембр, висота, сила, тривалість. Адже відомо, що, наприклад, розвинений тембральний слух складає основу найбільш музичного, за своєю природою, пасивного абсолютного слуху.

Тембр є якістю звука, яка змінюється залежно від висоти, а тому цілеспрямований розвиток уваги до нього впливає на розвиток таких музичних здібностей, як звуковисотний та гармонічний слух. Тембровий слух, як відомо, є невід'ємною складовою частиною комплексу музичності. Саме він є базою для розвитку такої важливої здібності, як музично-слухові уявлення, і в кінцевому результаті є основою якісного активного сприймання музики. Дослідження сучасних психологів дають можливість підвести теоретичну базу під ці положення італійського педагога.

Велика кількість робіт, присвячена проблемам музичного виховання, належить Альсірі Легаспі де Арісменді. Її власний досвід багаторічної практичної роботи з дітьми та аналіз найважливіших досягнень у галузі педагогіки і психології приводить автора до твердої впевненості у можливості активного впливу на процес розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дитини, особливо за умови раннього початку цілеспрямованої виховної роботи.

Вчена висунула гіпотезу про провідну роль співу в розвитку аудитивного (слухового) музичного виховання і підтверджує це різноманітними психологічними теоріями (А.Н.Леонтьєв, В.Келер). "Правильно поставлене розучування пісень є найважливішим дидак-

тичним прийомом у розвитку музичності". Водночас вона підкреслює, що хоча в музичному вихованні спів відіграє найважливішу роль, "... високий рівень музичності може бути досягнений лише при відповідному поєднанні співу з іншими видами музичної діяльності" [2, с. 73–74].

Суперечливим є зауваження педагога щодо розучування пісні. Дитина повинна навчитися правильно інтонувати мелодію ще до того, як дізнається слова пісні. З одного боку, розучування з суто технічного боку може давати значні результати (дитина навчається чисто інтонувати мелодію), а з іншого – якість і емоційність сприймання будуть набагато нижчі, адже відомо, що саме вони є найважливішим показником музичності. Серед головних музичних здібностей А.Арісменді називає музичний слух: саме він впливає на якість та чистоту виконання пісень (якість звучання, як відомо, залежить від ступеня сформованості та розробки голосового апарату, а якість інтонування – від координації голосу і слуху). Головним же чинником, який визначає якість інтонування і звучання пісні, є, звичайно, загальний розвиток музичного слуху.

Як одну з важливих здібностей А.Арісменді називає вміння порівнювати звучання. Вона підкреслює, що в результаті цілеспрямованої роботи учень повинен навчитися зіставляти різноманітні пісні, знаходити схожість, уміти визначити, наприклад, що музичні інструменти і голос відтворюють одну й ту ж мелодію. Ця здібність є комплексною синкретичною здібністю, яка передбачає певний етап розвитку музичності – наявність ладового, тембрового, динамічного слуху та музичної пам'яті.

Розвивати музичність педагог пропонує на найбільш простому для дитячого сприймання матеріалі – лічилках, колискових, музичних іграх. Автор вважає, що народна творчість є одним із основних, або навіть основним джерелом дидактичного матеріалу для музичного виховання. Це пояснюється тематичним багатством народних пісень, їх мелодичною різноманітністю, ритмічною простотою [2, с. 87].

Як і багато інших учителів-практиків, А.Арісменді вважає розвиток ритмічного почуття першочерговим завданням музичного виховання. Вона наголошує, що ритмічна діяльність збагачує сприймання дитини, сприяє розвитку музичності, впливає на формування різних психічних функцій. Радість, яку дають дітям ритмічні вправи

та ігри, благотворно діє на їхній загальний розвиток. Відтак, значення ритмічної діяльності виходить за межі музичного й естетичного виховання [2, с. 100].

Дослідниця підкреслює, що, навіть виходячи з даних рекомендацій, можна досягнути значних результатів: а) розвинути у дітей музичний слух і здібність уважно слухати музику; б) навчити їх розрізняти за тембром музичні інструменти; в) сформувати здібність до виконання вольових актів за участю в колективних координованих діях; г) навчити узгодженості в ритмічній діяльності різних видів. У кожному конкретному випадку для розвитку здібностей необхідно розв'язувати завдання, що перевищують рівень уже досягнутих на даний момент результатів виховного процесу (за С.Виготським – "зони" найближчого розвитку") [2, с. 102].

Виходячи з цього, А.Арісменді пропонує створювати "... максимально сприятливі умови для розвитку ініціативи самих дітей: ... більше дозволяти грати на музичних заняттях, наспівувати, насвистувати мелодії, рухатися і придумувати свої танці під музику що звучить... В активності самих дітей автор бачить величезний потенціал розвитку творчих здібностей майбутньої особистості" [2, с. 168].

Таким чином, згадані підходи зарубіжних учених до проблеми розвитку музично-творчих здібностей пов'язані з пошуком ефективних і оптимальних шляхів виховання. Аналіз їх педагогічного досвіду та теоретичних напрацювань дозволяє значно розширити розуміння даної проблеми та творчо застосовувати під час розробки сучасних методик.

Література

1. Башич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества / Э. Башич // Музыкальное восприятие в странах социализма : сб. ст. / [сост. А. Л. Островский]. – Л. : Музыка, 1975. – С. 226–232.

2. Арисменди А. Л. де. Дошкольное музыкальное воспитание / А. Л. де. Арисменди пер. с исп. ; общ. ред. М. Шуаре. – М. : Прогресс, 1989. – 176 с.

ПИТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СПАДЩИНІ МИКОЛИ ЛИСЕНКА ТА КИРИЛА СТЕЦЕНКА

Євлах А.М.

У статті аналізується педагогічна спадщина відомих українських композиторів М.Лисенка та К.Стеценка. Наголошується на значущості й необхідності їх ідей у розвитку музичної педагогіки.

Українська національна культура – неповторне самобутнє національне багатство, яке народ створював віками і передавав від покоління до покоління. Залучення шкільної молоді до української національної культури має збагачувати духовний світ особистості, формувати найкращі риси громадянина, представника свого народу. Саме тому вона є одним із найважливіших чинників національного виховання.

Втілення мети національного виховання у сучасній школі сприяє відродженню національної культури, поверненню втраченого, збереженню моральних, естетичних надбань народу. Кожна особистість має усвідомити, що протягом усього свого життя вона є, насамперед, громадянином своєї країни, невід’ємною частиною свого народу, своїх звичаїв і традицій.

Фольклор створюється та існує як органічна частина народного буття. Значне місце у фольклористиці відводиться музичному фольклору. Музична творчість є однією з найважливіших сторін багатовікового розвитку культури людства. Для ідейного змісту справжніх народних творінь характерне правдиве й глибоке відображення життя народу, його історії, а також ідеалів, дум, сподівань, що склалися на цій основі. Образи народного мистецтва, досконалі в естетичному відношенні, поєднують у собі яскравість і неповторність індивідуальної своєрідності разом із типовими рисами, почерпнутими з самого життя. Саме ці типові риси є виразниками суті тих соціально-історичних явищ, художньому втіленню яких присвячує свої пісні народ.

Український музичний фольклор став головним джерелом творчості українських композиторів – М.Колесси, Ф.Колесси, М.Леонтовича, М.Лисенка, К.Стеценка, Л.Ревуцького та ін., які досить активно використовували його у своїй педагогічній практиці.

Необхідно зазначити, що українська музична педагогіка давно цікавиться питаннями впливу народної творчості на виховання молоді. Передові вчителі, зокрема вчителі музики загальноосвітніх шкіл, не могли не звертатися до джерел фольклору і не черпати з нього життєдайну силу його творінь.

Велике значення у налагодженні навчального процесу мала педагогічна діяльність класика української музики Миколи Лисенка, який особливу увагу приділяв вихованню дітей. Він є також одним із видатних композиторів-педагогів, який усе своє життя присвятив збиранню фольклору. Дати освіту народові на народних підвалинах, прищепити любов до рідної пісні з перших же кроків навчання – про це мріяв митець, як і багато інших його сучасників. Композитор був переконаний, що музично-образне виховання – це важливий засіб розвитку творчих здібностей людини. В цьому, на думку митця, велику роль відіграватиме соціально підібраний репертуар, високохудожні зразки фольклору. Щоб не втратити лінії історичного розвитку музично-поетичного мистецтва, М.Лисенко прагнув мати уявлення про якнайширший ареал пісенності, саме тому цілеспрямовано розшукував та одну по одній фіксував зразки давніх пісень. Так була створена збірка пісень "Молодощі", в якій митець зафіксував зразки дитячого фольклору і пісні для юнацтва та дорослих. Він увів до збірки не лише пісенні мелодії з текстами, але зафіксував зразки танцювальної музики та подав коментар різноманітних весняних ігор. Митець зберіг, так би мовити, народну сценографію, з якої в уяві виникають своєрідні мізансцени. Збірка "Молодощі" становить достовірне джерело для відродження синкретичних творів народного мистецтва. В цьому життєдайна сила унікальної праці композитора, спрямована на пробудження у душі дитини широкої гами почуттів, зміцнення її розумових сил, що потужно можуть розвиватися лише серед живої природи, коли думка вільно переключатиметься на реальний образ, і навпаки [2, с. 4].

Засвоюючи хореографічні, музично-поетичні твори, діти навчатимуться бачити красу мистецтва і природи. Саме цього і бажав композитор М.Лисенко, він великого значення надавав поєднанню зорових і звукових образів ритмікою рухів, фантастики з реальністю, тому й не дивно, що казкові сюжети лягли в основу його трьох дитячих опер – "Коза-Дерева", "Пан Коцький" та "Зима і весна".

Виховання дітей на матеріалі фольклору було для митця кардинальним питанням у системі шкільної освіти. М.Лисенкові вдалося на відібраних ним високохудожніх зразках народної творчості показати поступ фольклорних музично-поетичних жанрів. Вивчаючи їх, учні зможуть збагнути перехід від простих до більш складних форм, історичну послідовність й універсальний характер еволюції тематики, образності, музичної мови.

З урахуванням особливостей виконавських навичок і вмінь композитор подав обробки для різного складу голосів – спів в унісон, для дво- і триголосого хору. Фактура його обробок позбавлена одноманітності. Збережено закономірності народного голосоведіння, що допомагає дітям засвоювати специфічні особливості гармонічного мислення. Композитор не оминув також при фіксації мелодії відображення в кожному тексті деяких прийомів народного виконавства (глісандування, вигуки). Усе це разом допомагає виявити внутрішній інтонаційний рух творів із властивим їм поєднанням об'єктивного і суб'єктивного в розкритті сюжетної лінії і психологічних деталей.

Усвідомити і розкрити особливості музично-поетичної образної системи – таке завдання стоїть перед сучасними виконавцями давніх пісень. Щодо цього пропонувані пісні із збірки для дітей, упорядковані М.Лисенком, дають художній, історично достовірний матеріал. Вони розширюють межі нашого уявлення про стилістику ранніх зразків слов'янської пісенності, українського народу [2, с. 5].

Цінним внеском М.Лисенка у розвиток музичного виховання була також його збірка пісень у хоровому розкладі, пристосованому для учнів молодшого й старшого віку в народних школах. Основу її склали пісні майже всіх жанрів, у тому числі й дитячі. У передмові композитор мотивує різноманітність жанрів (пісні календарного циклу, побутові, історичні та ін.) і вказує на особливу цінність народної пісні в житті нашого народу.

Отже, фольклор є основним джерелом педагогічної, а також і композиторської діяльності М.Лисенка. У фольклорі композитор вбачав "внутрішній світ українського народу, його історію з її пристрасними, бурхливими поривами". М.Лисенко вважав, що народна музика "змальовує історичне минуле й буденне життя народу з його заповітними ідеалами та з сімейно-домашніми

радощами й горем" і дає "багатющий запас матеріалу для естетичної характеристики особистості народу" [3, с. 21].

До фольклору зверталися й попередники композитора, але новаторство його в тому, що він, записуючи, опрацьовуючи й вивчаючи український фольклор протягом усього життя, глибоко проник у природу народної музики, осягнув особливості народного музичного мислення, народної мелодики, ладової системи, ритміки; народного багатоголосся, зумів це творчо використати і перевтілити у власному стилі.

Серед композиторів-педагогів, чий творчий доробок дедалі ширше використовується на уроках музики, чільне місце належить учневі і послідовникові М.Лисенка – Кирилові Стеценку – композитору і педагогу, автору пісень, хорів та опер-казок для дітей, методичних посібників для вчителів.

Все свідоме життя К.Стеценка було присвячене школі: викладав співи та проводив велику позакласну і позашкільну роботу з музично-естетичного виховання дітей. Він широко пропагував українські та російські народні пісні і твори видатних російських та українських композиторів. Розвиваючи і творчо застосовуючи принцип народності, К.Стеценко у доборі дидактичного матеріалу для навчання дітей співом передусім спирається на народну пісню.

К.Стеценко вважав, що народна пісня має відігравати активну роль у духовному житті сучасних йому поколінь, будити національну свідомість, виховувати патріотизм.

Митець належав до плеяди українських композиторів, які на початку ХХ ст. почали шукати нові методи опрацювання народної пісні для глибокого й індивідуального розкриття змісту її музичних образів [4, с. 42].

К.Стеценко був відомим свого часу педагогом, який вніс багато цінного у методіку викладання співу у школі. Метою викладання музики в масовій школі він вважав розвиток музичних здібностей і естетичних почуттів дітей, основою музичного навчання – хоровий спів на основі вивчення нотної грамоти. Найкращим матеріалом для цього він вважав народні пісні.

Ідейно-естетичні та методико-педагогічні принципи К.Стеценка виклав у своїх друкованих працях: у збірці "Луна", "Шкільний співаник", які ознайомлювали учнів із кращими зразками народної творчості. Методичні основи навчання музики композитор виклав у таких посібниках, як "Початковий курс навчання дітей нотному

співу", "Методика шкільного співу", "Програма навчання співу, складена для єдиної школи".

К.Стеценко доводив необхідність художньо-естетичного розвитку всіх без винятку дітей. Він вказував, що музична грамота є тільки засобом для з'ясування механізму співу.

Великого значення композитор-педагог надавав такому синтетичному виду мистецтва, як опера, що дає можливість розвивати у дітей різноманітні здібності. Створюючи дитячі опери, композитор звернувся до українського казкового і пісенного фольклору та використав естетико-виховну концепцію М.Лисенка, втілену в його трьох операх.

Оперу "Лисичка, Котик і Півник" К.Стеценко написав з метою постановки її в школі, де і слухачами, і виконавцями повинні бути самі учні. Ця опера і зараз не втратила свого пізнавального і виховного значення і включена до сучасних програм з музики [5, с. 101].

У становленні К.Стеценка як педагога, а також і композитора вирішальну роль відіграла народна музика і пісня.

Він досить інтенсивно працював над фольклором. Мова йде про обробки народних пісень і про музику, створену у фольклорному дусі. За призначенням обробки можна поділити на три групи. До першої відносяться пісні для хору а cappella, до другої – пісні для дитячого дво- і триголосого хору у супроводі фортепіано, до третьої – пісні, що увійшли до музики для театральних спектаклів.

Створюючи обробки для шкільного хору, композитор ставив перед собою певне завдання, зокрема збагатити і поповнити народнопісенним елементом репертуар дитячих хорів. Цим композитор стверджував, що саме народна пісня повинна стати основою музично-естетичного виховання дітей [1, с. 16].

Таким чином, вивчаючи педагогічну спадщину відомих українських композиторів М.Лисенка та К.Стеценка, можна упевнитись у значущості й необхідності їх ідей у розвитку музичної педагогіки. Своєю педагогічною діяльністю музиканти-педагоги змогли закласти такі підвалини музично-естетичного виховання в Україні, що не втрачають своєї актуальності і до сьогодні.

Література

1. Лісецький С. К. Стеценко / С. К. Лісецький. – К. : Муз. Україна,

1974. – 47 с.

2. Лисенко М. Молодощі : збірка народних пісень / М. Лисенко. – К. : Муз. Україна, 1990. – 143 с.

3. Лисенко М. Характеристика музичних особливостей українських дум і пісень у виконанні кобзаря Вересая / М. Лисенко. – К., 1978. – 44 с.

4. Пархоменко Л. О. Кирило Григорович Стеценко / Л. О. Пархоменко. – К. : Муз. Україна, 1973. – 264 с.

5. Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі в школі. – К., 1993. – 88 с.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У ФОРТЕПІАННІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Єжела Ю.М.

У статті розкрито методичні спекти формування творчої активності учнів у процесі навчання гри на фортепіано.

Формування творчої активності є одним із провідних завдань і музичної педагогіки. Необхідно довести учня до такого ступеня навчання, коли, кажучи словами Г.Нейгауза, педагог стане йому не потрібний [4, с. 37].

Проблема формування творчої активності учнів – перш за все проблема вироблення свідомого ставлення до музичного мистецтва.

Формування творчої активності учнів-піаністів – це мета діяльності як викладачів, так і учнів. Учитель повинен активно формувати творчу активність у навчанні як стосовно оволодіння дітьми необхідними знаннями, уміннями й навичками, так і в розумінні створення особистісних ставлень до продуктів її діяльності [1, с. 129].

Завдання вчителя з музичного інструмента – навчити учня самостійно розібратися у музичному творі і показати результат своєї дослідницької і практичної роботи. Педагог повинен на першому ж уроці прослухати твір до кінця, не зупиняючи, не перериваючи. У всякому, навіть малоцікавому, безпорадному і неправильному спочатку виконанні є крихта цінного – власного ставлення до музики, зернинки індивідуальності, з яких може вирости цікава

інтерпретація твору, а зрештою і особистість виконавця. Повага до пошуків і знахідок учня сприяє зміцненню його віри в себе, плідності самостійної творчої праці.

Формування і розвиток творчої активності учня-піаніста вимагає адекватної системи взаємовідносин учня та вчителя. Важливою умовою формування творчої особистості учня-піаніста є розвиток інтересу до його виконавської діяльності та стимулювання його творчості.

Аналіз особливостей формування та розвитку творчої активності учнів показує, що досягнутий рівень педагогічної діяльності виявляється недостатнім для повноцінного вирішення даної проблеми.

Для сучасного підходу до цієї проблеми характерно те, що акцент переноситься на самостійність та відповідальність учня у процесі формування його творчої активності. Поки що нерідко учень виступає пасивним об'єктом.

Формування і розвиток творчої активності учнів потребують творчої самовіддачі від викладача, примноження та розвитку його творчого потенціалу, якісних перетворень у стилі педагогічної діяльності і підвищення її культури. Весь процес навчання повинен бути підпорядкований завданням формування та розвитку в учнів-піаністів таких якостей та властивостей, які б забезпечили їм продуктивну та ефективну активність. Особливої уваги у процесі формування творчої активності заслуговує робота учня над сучасним репертуаром, для виконання якого ще немає встановлених норм і сформованих традицій. Не маючи можливості під час розучування нового, ще невідомого йому твору повторити прийняте і заучене, учень повинен шукати свою трактовку, своє бачення, свою інтерпретацію.

Комплексний підхід до розвитку творчої діяльності являє собою цілісну систему діалектично взаємозалежних науково-педагогічних принципів, методів і засобів виховання їхньої активності. Комплексність у розвитку творчого потенціалу учня-піаніста виступає як спосіб оптимізації всього навчально-науково-виховного процесу, основа формування всебічно розвиненої особистості.

Проблема "*вчитель – учень*", що нерідко виникає в процесі інструментального навчання, досить складна. У кожному конкретному випадку вона виглядає по-різному, хоча основа

найчастіше одна: *диктат* – з боку вчителя, і прагнення вийти з-під цього диктату, небажання примиритися з ним – з боку учня. Багаторічне навчання в дитячій музичній школі (7–8 років) під керівництвом учителя нерідко призводить до нівелювання індивідуальності учня, пасивності, невпевненості у своїх силах, інший аспект цієї проблеми полягає в тому, що в інструментальному класі на перший план має вийти не стільки навчання, скільки учіння. У цьому плані методологічно важливою є думка Г.Ципіна про те, що в мистецтві *основного, головного навчити не можна* – цього можна лише *навчитися* [5, с. 23].

У процесі навчання гри на музичному інструменті в школі має велике значення естетичний розвиток учнів, розширення кругозору, виховання художнього смаку. В виконавській практиці активізується здібність естетичного мислення і оцінки, виховання сприйняття і емоційний відгук на музику, а також формується образне мислення школярів. Індивідуальний характер навчання гри на інструменті створює великі можливості для опосередкованої взаємодії педагога на учня, для формування самостійності та творчої активності, а також інших якостей його особистості (почуття відповідальності, дисципліни) [3, с. 3].

У процесі формування творчої активності виникає наступна проблема, що пов'язана з *прагненням учителя якомога швидше досягти певного результату*. При цьому вузька спрямованість учіння на результат, на успіх "за будь-яку ціну" (без інтересу до процесу, до змісту навчальної діяльності, до її способів і прийомів) може заважати розвитку особистості, привести до вироблення прагматичної позиції. Тому важливо прагнути до єдності результативної та процесуальної мотивації поведінки учня, його спрямованості на результат і на спосіб навчальної діяльності.

Творче мислення і творча уява розвивається у молодого виконавця тільки в самостійних пошуках, у самостійному співставленні уявлень, самостійному відборі й оцінці. Це зазвичай супроводжується в учнів не тільки цінними знахідками, але і помилками, зривами. Цих промахів викладачі бояться частіше від усього. Тому розпочинають усе роз'яснювати, навіть за нього працювати; пропонувати своє бачення виконавської інтерпретації

твору. Через це учень позбавлений найбільшої радості – радості проявити ініціативу, творчий початок і власну відповідальність [9].

Відтак, самостійність можна пробудити тільки у талановитих або дуже здібних людей. Якщо у вихованця немає покликання до музично-виконавської діяльності, якщо в ньому не тліє хоч ледве помітний творчий вогник, який можна роздути, педагогічні зусилля можуть здатися клопіткими.

Розглядаючи питання розвитку творчої активності учнів-піаністів, ми не можемо не зупинитися на питанні завантаженості. Якщо дитина любить музику, якщо музично-виконавське мистецтво – його покликання, справа його життя, вона повинна раз і назавжди зрозуміти, що творча діяльність ні в які регламенти часу не вкладається і не може вкластися.

Важливо, щоб у нерегламентованому робочому дні учня важливе місце в діяльності посідала творча праця. А це потребує постійного вільного часу. Мова іде про творчий час, про творчу тишу, коли дитина залишається наодинці сама з собою, зі своїми думками і планами, коли її ніхто не турбує. Адже без цього не зможуть розвиватися ні творча самостійність, ні уява, ні фантазія [8].

Звернемо увагу на деякі моменти стимулювання розвитку творчої активності.

Особливої уваги сьогодні потребує музикування. Незважаючи на те, що сучасні технічні засоби дозволяють прослухати музичний твір у запису, не виконуючи його особисто, існує різниця між сприйманням записаного твору і активним, "своїми руками" зіграним виконанням. Безумовно, прогрес у музиці привів до того, що учні стали мало або зовсім не музикувати, вони не вчать читати з аркуша. І навпаки, через те, що значною мірою погано читають ноти, вони із задоволенням сприймають музику на записах [9].

Щоб подолати цей недолік, потрібно, по-перше, з самих ранніх етапів навчання звертати увагу на розвиток навичок *читання з аркуша*: Інакше кажучи, спеціально займатися з дітьми цією справою не принагідно, а кожного дня. По-друге, необхідно виховувати волю та інтерес до музикування. Досягти цього можливо тільки одним шляхом, і цей шлях знали багато відомих людей, наприклад Ф.Блуменфельд радив заразити учнів своїм прикладом, музикувати разом із ними, ніколи не забувати, що музикування – одна із доріг, що веде до творчої активності [2, с. 215–216].

Розглядаючи проблеми формування учня в процесі навчання під час гри на фортепіано, ми виявили, що при активному формуванні його самостійності та творчої активності з особливою силою проявляються індивідуальні особливості учнів, розвивається мислення, виховується увага і воля до цілеспрямованої діяльності, відбувається творчий розвиток.

Музично-виконавська діяльність – один із активних засобів художньо-творчого розвитку особистості. Вона включає в себе естетичний та художній розвиток засобами мистецтва. Гра на музичному інструменті – це творча музично-виконавська діяльність, що потребує творчої активності, ініціативи, самостійності, цілеспрямованості у виконанні художніх завдань.

У процесі навчання гри на фортепіано необхідно послідовно розвивати мислення і волю, увагу та уяву, привчати учня переборювати труднощі, виробляти стрімкість самостійно виправляти помилки, виховувати уміння оперувати музичними уявленнями. Із самого раннього віку дитина відчуває вплив навколишнього середовища в усіх його проявах, це викликає активну реакцію уявлення дійсності, бажання пізнати, емоційно пережити їх. Відповідну реакцію викликає у дітей у процесі виконання і відображення уявлень дійсності в художніх образах [8, с. 7].

Одним із завдань музичної педагогіки є формування в учнів-піаністів самостійності. Викладач основного музичного інструмента зобов'язаний формувати та виховувати в учнів самостійність. У мистецтві виконання найбільше цінуються індивідуальність, особисте ставлення до мистецького матеріалу, інтерпретатором якого і є учень. Тому від початку і до кінця навчання треба дбайливо плекати в маленькому музикантові його мистецьку індивідуальність. Робити це можна тільки шляхом розвитку самостійності. Людина може знайти себе, індивідуальні риси своєї артистичної натури, якщо шукає сама, а не покірливо виконує вказівки іншого, нехай і досвідченішого, найталановитішого музиканта.

Таким чином, самостійність учня-піаніста як особистісна властивість характеризується такими взаємопов'язаними чинниками:

³⁵₁₇ сукупністю його виконавських знань, умінь і навичок;

³⁵₁₇ ставленням учня до творчої інструментально-виконавської діяльності, її результатів та умов здійснення;

³⁵/₁₇ здатністю самостійно мислити й орієнтуватися в нових ситуаціях, критично підходити до оцінки педагогічних фактів і явищ.

У процесі формування самостійності та творчої активності учня послідовно розвивається мислення і воля, учень привчається до переборювання труднощів, виробляється прагнення самостійно виконувати більш важкі завдання, розвивається творча ініціатива та уява.

Якість умінь та навичок, глибина знань і правильність суджень відіграють велику роль у розвитку творчої активності. Ось чому так важливо і систематичне керівництво навчанням, і разом з тим цілепрямуювання учнів.

Основні вимоги про відборі матеріалів – його художність, спрямованість, доступність, а в оволодінні вміннями та навичками – систематичність і завершеність на кожному етапі навчання.

Отже, формування творчої активності учня-піаніста вимагає адекватної системи взаємовідносин учня та викладача (оскільки творчу особистість може формувати лише творча особистість), відповідного стилю діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Завдання викладача з музичного інструмента – навчити учня самостійно розібратися у музичному творі і показувати результат своєї дослідницької і практичної роботи, сформувані інтерес до його виконавської діяльності та стимулювати його творчість.

Література

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики : руководства по игре на клавишно-струнных инструментах / А. Д. Алексеев. – К. : Муз. Украина, 1974. – 163 с.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 240 с.: ил. – Библиогр.: с. 229–237.

3. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано / Т. Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1977. – 104 с.

4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – [5-е изд.]. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.: портр., илл., нот.

5. Ростовська І. Керування процесом учіння гри на фортепіано як педагогічна проблема / І. Ростовська // Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2006. – № 3. – С. 22–24.

6. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : [учеб. пособие] / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
7. Цимбрикевич Й. С. Принцип активності і чуттєве відображення / Й. С. Цимбрикевич. – Львів : Львівський ун-т, 1973. – 140 с.
8. <http://www.knukim.edu.ua>
9. <http://ua.textreferat.com>

ЕСТЕТИЧНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ДІТЕЙ

Василенко М.О.

У статті йдеться про специфіку естетичного впливу музично-освітнього процесу на розвиток особистості учня.

У сучасних умовах реформування школи та розбудови держави життя висунуло суспільний запит: виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. А така людина може розвиватися лише в дії, в творчості, через усвідомлення потреби самовдосконалення і самовираження.

Провідну роль у вихованні такої людини відіграє мистецтво, зокрема музичне.

Музичне виховання є одним із центральних складників естетичного виховання, яке спрямоване на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

На основі аналізу та узагальнення наукових позицій щодо визначення сутності та змісту естетичного виховання, його структури розуміємо це явище як взаємодію цілеспрямованого мистецько-педагогічного впливу на особистість, її самовиховання та дії художньо-естетичного оточення.

Специфіка естетичного виховання, як визначає Г.П.Шевченко, полягає в тому, що воно формує в учнів розуміння краси, витонченості і заостреності світосприймання, духовні потреби та інтереси, емоційно-естетичне ставлення до дійсності і мистецтва, розвиває творчі здібності.

У процесі естетичного виховання формується естетична свідомість і естетична поведінка дитини. Естетична свідомість реалізується як художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали тощо і концентровано виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах. Важливим елементом естетичної свідомості є естетичні почуття, естетичний смак та естетичний ідеал, саме вони обумовлюють естетику поведінки особистості, ознаки прекрасного у вчинках і діях людини.

Основними засобами естетичного виховання є природа, праця, мистецтво, література, кіно тощо.

Але музичне мистецтво має особливий статус у системі мистецтв. Визначаючи самоцінність кожного виду мистецтв, при цьому виділяють музику як якийсь "архетип" культури, як духовне начало всієї системи мистецтв.

Естетичне виховання засобами музичного мистецтва здійснюється різними формами і методами, в різних напрямках. Передусім, це уроки музики в загальноосвітній школі, далі – розвинута система позаурочної діяльності школярів, яка має сталі традиції і цікаві здобутки. Сюди входить і музична діяльність у системі позашкільних закладів освіти і культури.

Специфіка музичного виховання як складової художньо-естетичного полягає в унікальності засобів музики щодо розкриття духовно-творчого потенціалу особистості, формування єдності емоційної та інтелектуальної сфер її психіки і на цій основі – світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій. Завдяки специфічній інтонаційно-процесуальній природі музики музичне виховання впливає не тільки на художню сферу, а й на загальний духовний розвиток особистості, розкриваючи в процесі активних занять музикою такі здібності, як образна уява, пам'ять, творче мислення, фантазія тощо. Ефективність засобів музичного виховання визначається природою естетичного освоєння музики як мистецтва інтонованого смислу (за Б.В.Асаф'євим). Тому реалізація виховного потенціалу музичного мистецтва полягає у використанні його інтонаційних особливостей як форми суспільної свідомості, визнанні пріоритетності сприймання як основи творчого процесу у пізнанні та інтерпретації мистецтва, форми прояву активного ставлення до мистецтва та дійсності.

Однією з організаційних форм музичного виховання є навчання дитини в дитячій музичній школі (далі – ДМШ), яка поряд з іншими школами мистецького спрямування (хореографічними, театральними, художніми, школами мистецтв) належить до системи початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, або шкіл естетичного виховання. Зрозуміло, що система художньо-естетичного виховання є складовою єдиного освітнього простору. ДМШ в цьому просторі являє собою осередок сконцентрованого масового музично-естетичного виховання. В ній здійснюється загальний естетичний розвиток дитини – навчання гри на музичних інструментах, розвиток практичних умінь та навичок, необхідних для музикування у побуті, для участі в колективах художньої самодіяльності, а також підготовка найбільш здібних дітей до вступу в середні спеціальні музичні навчальні заклади. ДМШ є однією з популярних форм широкого розповсюдження музичної культури.

Особливість виховного процесу в ДМШ, як і загалом у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, полягає у тому, що в силу синтетичного характеру самої художньої діяльності процес навчання і виховання являють собою органічну цілісність, а робота над здобуттям і удосконаленням виконавських навичок та умінь нерозривно пов'язана з усебічним розвитком особистості учня, розширенням його художнього і загальнокультурного світогляду, активізацією творчих і пізнавальних сил. Кожний урок у музичній школі призначений формувати дитину естетично.

Навчання музичного мистецтва у загальноосвітній школі і музики у ДМШ – паралельні процеси, але з відмінними дидактичними закономірностями, музичні школи здійснюють різнобічну навчально-виховну, методичну й організаційну діяльність.

Згідно з чинними програмами, Положенням про музичну школу основними позиціями щодо виховного аспекту є:

³⁵/₁₇ розкриття в учня здатності естетичного сприймання, яке є умовою здійснення виховного впливу мистецтва на особистість та розвитку у неї всіх форм естетичної свідомості, зокрема емоційного переживання мистецтва, естетичних почуттів, здатності аналітико-синтетичної діяльності щодо мистецьких творів, розширення мистецького світогляду;

³⁵₁₇ сформована ціннісна позиція щодо мистецтва і дійсності;
³⁵₁₇ ініціація самою дитиною використання музичного мистецтва у власній життєтворчості.

Основним завданням музичного виховання, за визначенням славетного українського педагога Б.Л.Яворського, є розкриття засобами музики всіх художніх та інтелектуальних даних, закладених у дитини природою, розвиток у дітей здібностей безпосередньо сприймати музику та музичну мову.

Музика емоційна за своєю сутністю, за своїм безпосереднім змістом. Завдяки такій її особливості вона стає інструментом емоційного пізнання і дає ні з чим незрівнянними можливостями для розвитку емоційної сфери людини, особливо в дитинстві, найбільш сприйнятливим із усіх періодів.

За силою впливу на внутрішній світ людини музиці немає рівних. Позбавлена безпосереднього наочно-зорового образу, вона передає найглибші і найтонші відтінки людських переживань. Музичний образ настільки багатозначний, наскільки багатозначні, складні почуття людини.

Починаючи заняття в ранньому дитинстві, музиканти у своїй більшості вибирають не лише професію, але й образ життя, а значить – до певної міри – специфічні умови, середовище і спосіб особистісного розвитку. Музика, будучи не лише мистецтвом, але й особливою психологічною культурою чуття, мислення і руху, формує людину, підсилюючи одні її властивості і якості, пом'якшуючи чи маскуючи інші.

Але музика тільки тоді може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути її, розмислювати про неї. "Справжнє, пережите і продумане сприйняття музики – основа всіх форм залучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйняттям музика як мистецтво взагалі не існує".

Так само як література та образотворче мистецтво, музика рішуче втручається в усі галузі виховання й освіти наших школярів, є могутнім і нічим незамінним засобом формування їх духовного світу. Музика як феномен духовної і художньо-творчої культури є основою розвитку і становлення творчої особистості.

Література

1. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления : очерки : в 2 вып. / В. П. Бобровский. – М. : Музыка, 1989. Вып. 2. – 243 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 559 с.
3. Шатковский Г. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования : [учебн. пособ.] / Г. Шатковский. – М. : ЦНМКУЗКИ, 1986. – 91 с.
4. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учебно-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – К. : Радянська школа, 1985. – 144 с.

МУЗИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК МИСТЕЦТВО СПІЛКУВАННЯ

Мінько М.В.

Стаття присвячена актуальним питанням музичного спілкування між педагогами та учнями. Розвиток особистості учня, що зумовлюється розвитком особистості вчителя, розглядається як принципова умова продуктивності навчального процесу.

Немає нічого кращого, ніж професійно-виховне спілкування викладачів-музикантів з учнями. Це мистецтво спілкування, як підкреслював Г.Нейгауз, є корисним для обох сторін; воно формується на основі взаємної поваги, сумісних творчих зусиль [4, с. 73].

Музична педагогіка – це важка праця. І тільки Людина, закохана в цю працю, спроможна виховувати, вчити та досягнути певної мети. У цій сфері якість передачі інформації та енергії впливає на майбутні покоління. Сприйняття професійної інформації, її засвоєння та передача потребують великої енергії. Правильне розуміння мети, зосередженість та розподіл уваги, кмітливність, бажання, палка закоханість у працю, виховання "уміння бажати" – все це, за переконливим твердженням Г.Когана [3, с. 110], є необхідні риси творчої людини і складають основу мистецтва спілкування, бо викладач – не тільки провідник знань, а й вихователь. Митець – творча Людина, яка повинна володіти різноманітною інформацією, вміти робити те, чого вчить: використовувати аналогії, зіставлення,

узагальнення, як це робили видатні творці-музиканти Г.Гінзбург, О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, С.Фейнберг, М.Юдіна, Б.Яворський та багато інших.

Мистецтво збільшує духовні сили людини завдяки присутності ще й емоційного фактора. Видатний педагог-піаніст О.Гольденвейзер підкреслював, що учень може вибачити викладачу гнів, роздратованість, але не байдужність [2, с. 28]. Тому ми спілкуємося з учнями, надаємо їм інформацію (спеціальні знання, досвід) разом з енергією, що накопичуємо упродовж життя.

Найбільш ефективним та корисним є процес побудови спілкування з учнями, починаючи з самого себе, бо це є необхідним психічним самопрограмуванням. Тобто мова йде про вибір належної ціннісної орієнтації. Викладач працює, збільшує професійно-інформаційний досвід, накопичує енергію, тому що він живе цим і прагне довести все, що вміє, до своїх учнів; тим більше, як переконливо стверджував Г.Нейгауз, усе, що ми пізнаємо, є музичним [4, с. 38]. Для того щоб розвинути свій талант, треба, фігурально висловлюючись, ширше розкрити очі й вуха, вбирати в себе весь величезний світ – від квіточки до космосу, відчувати і чути його звучання у собі і в тих геніальних творіннях, які треба досягнути.

Від педагога-музиканта залежить створення тієї духовної бази, на якій буде будуватися спілкування і для загальномузичного виховання, і для професійного розвитку учня. Тому необхідно, щоб у процесі спілкування в учня були вироблені певні установки.

Фундаментом для створення таких установок є формування в учня уявлень про те, "кого", "чого", "для чого" та "як ми вчимо", а також про те, "хто вчить" (яким повинен бути вчитель узагалі).

Відповідь на запитання "Кого ми вчимо?" у системі загальної та професійної освіти, особливо на початкових етапах навчання, може бути такою: всіх бажаних, оскільки "виявити навченість можна лише у ході навчання" (Г.М.Коган) [3, с. 19]. Такий підхід дозволить виявити і навченість, і потенційні музичні здібності дитини, а далі планувати спрямованість його розвитку як слухача-аматора, виконавця-професіонала або навіть педагога-просвітителя.

На питання про те, "Чого ми вчимося?", можна відповісти словами Г.Нейгауза: "Музики, як великого виявлення людського духу" [4, с. 30]. Педагог у спілкуванні з учнем намагається прищепити любов до музики як до форми сприйняття життя й

фортепіанної гри, як засобу природного вираження свого внутрішнього світу. Для мистецтва спілкування через музику з іншими людьми та уміння її виконувати необхідно навчитися розуміння музичної мови, співпереживання музиці, співвідношення її зі своїм життєвим і культурним досвідом.

Все, що вкладає педагог у спілкування зі своїм учнем, тобто відповідь на питання "Для чого ми вчимо?" – перш за все стосується музичного розвитку та виховання учнів, формування в них духовно-моральних цінностей та естетичних ідеалів, становлення творчої особистості, а у подальшому – досвіду передачі музикальної та культурної спадщини через виконавську майстерність.

Складність і важливість відповіді на питання "Як ми вчимося?" полягає у вирішенні проблеми "виховання через предмет", а оскільки предмет – це навчання гри на фортепіано, то педагог повинен чітко усвідомити, що способи виховання й розвитку учнів ґрунтуються на практичній навчально-виконавській роботі.

Авторський характер педагогіки дає змогу відповісти на питання "Хто вчить?" Принципова умова його реалізації така: розвиток особистості учня зумовлюється розвитком особистості вчителя. Вчитель як виконавець, педагог, особистість, але найголовніше – це взаємозв'язок між цими якостями: виконавськими здібностями, педагогічною майстерністю й особистими якостями вчителя музики. Творча майстерня як перспективна форма організації навчального процесу й спосіб реалізації в ньому особистого стилю викладання є величезним внеском у мистецтво спілкування.

У педагогіці існує кілька способів педагогічного впливу:

1) виявлення та збагачення музичного, культурного й загального життєвого досвіду учня, ознайомлення з суміжними видами мистецтв;

2) стимулювання емоційного й осмисленого сприйняття музики, а також знаходження відповідних їм піаністичних прийомів. Акцентування ролі "інтонаційного" шляху засвоєння, виховання почуття стилю;

3) формування піаністичної майстерності, а саме:

– робота над текстом: залучення теоретичних та музикознавчих знань, формування пізнавальної спрямованості учня;

– робота над технікою на основі встановлення постійних слухорухових зв'язків, виховання "чутливої руки" [4, с. 155];

– робота над інтерпретацією: проблема "точності й вільності" [1, с. 226], стимулювання асоціативної діяльності та активізація виконавських виявів власного "Я" виконавця при постійному слуховому контролі за відповідністю індивідуального трактування замислу композитора;

4) формування виконавського репертуару: принципи збільшення його обсягу, швидкості засвоєння, дидактичної доцільності й стильового різноманіття;

5) виявлення індивідуальності й розвиток самостійності учня в опорі на його особистій творчості. Створення творчої атмосфери занять і підтримання творчого стану його духу. Формування навичок самостійної роботи. Педагогічне спілкування як діалог і творча взаємодія вчителя та учня. Спільне музикування та спільна навчально-виконавська творчість як вища форма життя в музиці – передача "естафети покоління".

Музично-педагогічний процес є надзвичайно складним і багатогранним. Однією з найважливіших його сторін є діагностика – фундамент, без якого неможливе не лише музичне навчання в цілому, а й жодний урок музики зокрема.

Музично-педагогічна практика знає багато прекрасних педагогів-діагностиків. Так, П.Столярському було досить кількох хвилин спілкування з дитиною, щоб поставити безпомилковий діагноз музичної обдарованості майбутнього скрипаля. Практично усі видатні педагоги мають дивовижну здатність проникати у внутрішній світ учня, оцінювати те найголовніше, що притаманне тільки даній індивідуальності.

Правильне визначення реальних можливостей учня в різних видах музичної діяльності, перспектив його музичного розвитку й професіонального вдосконалення складає одну з найактуальніших проблем музичної педагогіки. Вміння розібратися в найтоншому переплетінні індивідуально-психологічних особливостей учня, проникнути у виконавську "лабораторію", а потім, на основі поставленого діагнозу, планувати і спрямовувати подальшу роботу і є тим найголовнішим, що відрізняє педагога-майстра від початківця. Можна впевнено сказати, що точний педагогічний діагноз вирішує не лише успіх музичного навчання дитини, її професійну долю, а й визначає цілісний, гармонічний розвиток її особистості. Важливість цієї сторони педагогічної майстерності музиканта підкреслювали

видатні педагоги минулого і сучасності, відомі методисти й дослідники в галузі музичної педагогіки та виконавства. Про необхідність вивчення індивідуальних особливостей, схильностей характеру й темпераменту писали О.Алексєєв, Л.Баренбойм, Г.Коган, О.Гольденвейзер, М.Лонг, Г.Нейгауз, С.Савшинський, О.Ямпольський.

Вивчення особистості учня базується на теоретичних положеннях психології особистості, що включає дані про сукупність психічних властивостей людини у їхньому зв'язку з психічними станами й процесами. Педагогічна майстерність учителя передбачає його вміння зрозуміти тип нервової системи учня, його темперамент, якості його характеру. Педагог повинен усебічно знати свого учня, мати найповніше уявлення про його природні здібності й характер обдарованості, про особливості його мислення й розвитку. Тільки на цій основі можна будувати роботу з учнем і знаходити найправильніші й найефективніші методи роботи.

В сучасній психології існують різноманітні уявлення про структуру особистості. У практичній педагогічній роботі (особливо при складанні психолого-педагогічних характеристик) широко використовується концепція структури особистості. Виділяється чотири підструктури, властиві певній особистості. Перша – це спрямованість особистості: інтереси, прагнення, ідеали, а також ставлення до себе, до інших людей, до праці; вона соціально обумовлена, формується у процесі спілкування з іншими людьми. Друга – це навченість особистості, що включає в себе знання, навички і розвинуті на їх основі вміння і звички. Третьою підструктурою особистості є індивідуальні особливості різних психічних процесів, які за суттю є формами відображення реального світу. Четверта – біологічно обумовлені якості, що відносять до темпераменту.

Вперше психологічний аналіз структури музичної обдарованості здійснив Б.Теплов, який дійшов висновку, що "ядром" музичних здібностей є музичність – комплексна здатність, яка проявляється у переживанні музики як "вираження деякого змісту". "Центром музичності є здатність до емоційного відгуку на музику" [6, с. 37], тобто специфічна для музиканта емоційність. Основними "носіями" музичного змісту є звуковисотність і ритм, тому "як основні музичні здібності, що утворюють ядро музичності, ми повинні прийняти ті,

що пов'язані зі сприйняттям та відтворенням звуковисотного та ритмічного руху" [6, с. 303].

Цими здатностями музичність не вичерпується, з нею тісно пов'язані і тонке диференційоване сприйняття, багатство уяви й фантазії, образне мислення, творче натхнення. До цього слід додати ще й ті якості, які мають важливе значення під час навчання гри на музичному інструменті: координацію рухів при звукоздобуванні, вправність пальців. Своєрідність музичних здібностей, їх співвідношення і якість визначають "продуктивність" музичної діяльності. Це ніби внутрішній показник, багато в чому зумовлений природними задатками, який можна умовно прийняти як рівень обдарованості й навченості учня. При цьому "навченість" включає в себе і сприйнятливості до навчання, готовність до подальшого навчання, що перегукується з поняттям "зони найближчого розвитку", яка ніби створює базу для засвоєння нових знань, умінь, навичок.

Однак характеристика музично-виконавських властивостей учня була б неповною, якби не враховувались якості, що характеризують навченість. Основними показниками тут є професійно-виконавські вміння і навички: артистизм, музично-художній смак, володіння процесом виконання, "почуття цілого", "матеріалізація" художнього образу, сформованість та "відпрацьованість" різних видів техніки. Сюди ж слід віднести і якості, пов'язані з самостійністю та усвідомленістю в роботі, навички читання з аркуша, транспонування, акомпанементу, ансамблевої гри.

Грунтуючись на результатах діагностування усіх якостей учня, педагог, спілкуючись з ним, визначає основні тенденції в його творчому розвитку. Але є ще велика життєва сила, джерело творчої (інтелектуальної, емоційної, психічної та фізичної) активності – це віра у себе, у життя сучасне та майбутнє, яку і треба насамперед виховувати і у собі, і в учнях.

Любов до учнів – це головна константа педагога-вихователя. Педагог у спілкуванні з учнем практично повинен реалізовувати педагогічну систему з виховання "людського" у людини. Педагогіка Любові, ствердження Добра та виховання Красою – це три кити гуманної педагогічної системи В.О.Сухомлинського, який усе своє життя присвятив спілкуванню з дітьми.

Наповнення силами світла необхідно людині для щастя. Тільки енергія будівництва дає в педагогіці можливість вирішувати всі без винятку проблеми і є дійсно справжнім мистецтвом спілкування.

Література

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 284 с.
2. В классе А.Б.Гольденвейзера / [сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гольденвейзер]. – М. : Музыка, 1986. – 211 с.
3. Коган Г. У врат мастерства / Г. Каган. – М. : Сов. комп., 1961. – 115 с.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 299 с.
5. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / В. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1977. – 380 с.
6. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 361 с.

Г.НЕЙГАУЗ І УКРАЇНА

Охотницька А.В.

Генріх Густавович Нейгауз народився 12 квітня 1888 року в Єлизаветграді Херсонській губернії (нині Кіровоград) у родині музикантів. Батько Густав Нейгауз, був німцем, який заснував кустарну фабрику піаніно у себе на батьківщині, а мати була голандкою. Навчалася вона у Кельнській консерваторії у відомого професора Е.Рудорфа. Батько Г.Нейгауза був музично обдарованим, але не володів ніякими піаністичними навичками, хоча все життя був закоханим у піанізм. Молодим він поїхав на "кондицію" в Росію, домашнім учителем музики, як це часто траплялося на той час, у родину княгині Шихматової, яка володіла маєтком "Мануйлівка" у Полтавській губернії. Через деякий час він став проживати в Єлизаветграді Херсонській губернії і працювати приватним учителем музики. Саме тут він потоваришував із багатодітною родинною М.Блуменфельда, вчителя історії і французької мови в реальному училищі. З його дочкою, Ольгою, він і одружився через декілька років [1, с. 17].

Мати Г.Нейгауза, як усі в її родині, була музично обдарована, і з чотирнадцяти років мусила давати уроки музики – дітей у родині було семеро, грошей не вистачало (М.Блуменфельд як викладач реального училища отримував доволі мізерну платню).

У 1898 році батькові Г.Нейгауза вдалося відкрити в Єлизаветграді "Затверджену Міністерством внутрішніх справ" музичну школу. Школа з часом здобула в місті велику популярність, від дітей та їхніх мам не було відбою, батьки працювали з дев'ятої ранку до восьмої вечора. Завдяки цьому матеріальне становище покращилося і батьки могли відправляти Г.Нейгауза з сестрою на навчання за кордон [1, с. 18].

З раннього дитинства Г.Нейгауз чув у рідному домі найрізноманітнішу музику. На жаль, ця музика частіше за все обмежувалася уроками музики батьків. Великих творів у першокласному виконанні він, як зізнавався він сам, у дитячі роки майже не чув.

Лише приїзд із Петербурга рідного брата матері, Ф.Блуменфельда, часом поживляло навколишнє оточення. Цілими вечорами до глибокої ночі слухав хлопчик його чудову гру. Ф.Блуменфельд грав багато різноманітних фортепіанних творів – Ф.Шопена, Р.Шумана, Ф.Ліста та інших композиторів. Уперше в його виконанні Г.Нейгауз почув цілі опери Р.Вагнера, М.Римського-Корсакова. Неодноразово Ф.Блуменфельд слухав гру хлопчика, робив йому зауваження, намагався, по можливості, розвивати його музичні здібності [5, с. 214].

У дитячі роки Г.Нейгауз багато часу і сил віддавав загальноосвітнім предметам, хоча і не навчався в гімназії. Він брав приватні уроки математики, історії, географії, французької мови, багато читав, міркував про мистецтво, науку, їх взаємозв'язок і протиріччя, вчився дивитися вперед, вбирати в себе знання, накопичені століттями. Але минуле для нього уже тоді було ніби пролог до теперішнього і майбутнього, оскільки він завжди жив сучасністю [4, с. 77].

Музичний шлях його був складним і тернистим. Не раз відчував він жорсткі муки творчості, тривоги художньої совісті. Далеко не відразу отримав усезагальне визнання; світова слава, особливо як вихователя великих піаністів сучасності, прийшла до нього набагато пізніше.

Як музикант-артист Г.Нейгауз вступив на концертну естраду дуже рано. Уже в дев'ятирічному віці відбувся його перший прилюдний виступ у Єлизаветграді, де він виконав вивчений під керівництвом батька *Експромт ля бемоль мажор* і декілька вальсів Шопена.

Приїзду Г.Нейгауза в Києві чекали близькі і дорогі йому люди – дядько Ф.Блуменфельд, давній друг і виконавський партнер П.Коханський. У цьому творчому колективі був відсутній К.Шимановський, він не скористався запрошенням Р.Глієра увійти до складу професорів Київської консерваторії.

За всієї насиченості і різноманітності музичного життя Києва його приїзд у жовтні 1919 року став яскравою подією, яка відкривала цілу епоху в культурній історії міста. Молодий музикант приїхав до Києва у розквіті свого яскравого виконавського таланту. Він сформувався під великим впливом особистості та виконавського мистецтва Ф.Блуменфельда, пройшов прекрасну піаністичну школу у Л.Годовського, з успіхом виступав у багатьох містах Європи. Концертним виступам Г.Нейгауза в Києві супроводжувала незвичайна виконавська інтенсивність, артистична чарівність, пристрасть і захоплення. Музикант користувався великою популярністю і любов'ю як серед київських меломанів, так і в широкій аудиторії. Велику кількість відвідувачів його концертів долучив музикант до високої музичної культури. А ще була невпинна робота на педагогічній ниві. За три роки викладання в Київській консерваторії Г.Нейгауз посіяв зерна, які, сходячи довгі роки, впливали на розвиток української музичної культури.

Київ, у свою чергу, здався надзвичайно прихильним щодо молодого музиканта. Місто подарувало йому цікаві зустрічі, знайомства і радість спільного музикування із багатьма видатними музикантами, яскравими враженнями від насиченого художнього життя міста, близькими контактами із дорогими йому людьми. В Києві Г.Нейгауз познайомився із чудовою людиною, рівновеликою йому за духом і глибиною думки вченим, філософом, фахівцем у царині загальної і музичної естетики В.Асмусом. На все життя їх пов'язала тісна дружба. Молоді київські музиканти Г.Коган, А.Альшванг, В.Цуккерман стали через деякий час колегами Г.Нейгауза в Московській консерваторії [6, с. 92].

Концертна діяльність Г.Нейгауза в Києві була різноманітною. Він давав сольні концерти, вечори камерних і фортепіанних ансамблів, грав із симфонічним оркестром, брав участь у концертах-лекціях і концертах-показах класичної і сучасної музики, був постійним активним учасником військово-шефської роботи. Окрім залу консерваторії і Пролетарського Будинку мистецтва (філармонії), піаніст давав велику кількість концертів у численних клубах міста.

Незалежно від міста і характеру виступу, виконавська діяльність Г.Нейгауза, при всій його художній зрілості і неповторності, мала яскраво виражений просвітницький характер. За словами В.Асмуса, Г.Нейгауз після приїзду до Києва одразу став однією із видатних особистостей, він вражав серйозністю репертуару, виконанням. Дійсно, його не лякали труднощі сприйняття слухачами складних творів, він вірив у своїх слухачів і навчав їх розуміти справжню глибоку музику фуг Й.Баха, сонат Л.Бетховена [2, с. 92].

На концертах звучали твори В.Моцарта, Ф.Ліста, К.Дебюсі, М.Равеля, С.Рахманінова, С.Прокоф'єва. Піаніст інтенсивно пропагував творчість К.Шимановського, у тому числі присвячену йому Фантазію, Другу та Третю сонати.

Особливо часто Г.Нейгауз звертався до творчості Ф.Шопена. В його виконанні шопенівська музика звучала романтично піднесено, із теплотою, ніжністю і разом з тим мужньо і драматично напружено. Твори улюбленого композитора він сміливо включав до програм концертів для масової аудиторії. Згадуючи музично-просвітницьку і військово-шефську роботу, Г.Нейгауз говорив, що в програмах постійно звучали полонези, вальси, мазурки, балади Ф.Шопена. Особливо подобався *ля-бемоль-мажорний* "Полонез". За виступи в червоноармійських частинах піаністу було присвоєно звання "почесного червоноармійця Упроформа 12-ї армії". Так його виконання Ф.Шопена ніби отримало друге народження, зазначав Г.Нейгауз [2, с. 94].

Особливе місце в програмах Г.Нейгауза посідала музика О.Скрябіна, яку піаніст пропагував із наполегливістю, любов'ю та ентузіазмом. Неодноразово стверджувалося, що в особі Г.Нейгауза творчість О.Скрябіна знайшла свого найкращого, незрівнянного ні з ким із сучасників, інтерпретатора. Безцінним подарунком долі для київської публіки була можливість упродовж трьох років систематично слухати скрябінські твори у виконанні великого

музиканта. Кияни виявилися вдячними, більш того, підготовленими слухачами, адже музична атмосфера Києва була просто пронизана скрябінським духом.

В атмосфері любові та захоплення геніальним композитором зазвучав натхненний голос Г.Нейгауза. Успіх його концертів був колосальним. Піаніст виконував сонати, прелюдії, поеми, неодноразово із симфонічним оркестром грав концерти, в дуєті з Ф.Блуменфельдом – фортепіанні переклади "Поеми екстазу" та "Прометея". Він сміливо виносив музику О.Скрябіна на будь-яку аудиторію.

Музична атмосфера Києва визначила програму останніх концертів піаніста перед від'їздом до Москви. Прощався Г.Нейгауз із Києвом у вересні 1922 року в два вечори, на яких звучали всі десять сонат О.Скрябіна. "Це було найбільше, найяскравіше враження його юності", – написав з часом про цей концерт І.Белза в нарисах-спогадах, названих ним "Генріх Великий". Описуючи цю художню подію, І.Белза звертав увагу на проникнення піаніста в авторський текст. Це дозволило слухачам, за його словами, "осягнути геніальність задуму і його виконавського втілення". На наполегливі прохання слухачів Г.Нейгауз повторив Дев'яту сонату і після концерту радів, що саме її вимагала публіка виконати вдруге [2, с. 133].

Підводячи підсумки діяльності Г.Нейгауза в Києві, Г.Коган зазначав: "За ці три роки піаніст встиг не тільки завоювати собі велику популярність у київської публіки, але виявив себе першокласним піаністом та видатним музичним діячем. Перебування в Києві мало благотворний вплив на київське музичне життя. На відміну від більшості піаністів, він підійшов до концертної естради не тільки як до арени віртуозних ефектів, не заради слави і дешевого успіху. Естрада для Г.Нейгауза була "святим місцем", трибуною, яка дозволяла артисту залучати публіку до великих досягнень мистецтва. У своїй концертній діяльності піаніст пішов по лінії найбільшого опору. І завдяки принциповій витримці своєї художньої позиції – з одного боку, завдяки рідкісній музичній обдарованості, величезному репертуару, прекрасній школі та іншим піаністичними талантами – з іншого боку, йому вдалося отримати перемогу. Велике підвищення художніх вимог, поліпшення смаку,

розширення горизонтів, які з'явилися у публіки, розуміння і любові до нової музики – ось результат концертів Г.Нейгауза" [4, с. 95].

У педагогічній практиці, як і на естраді, Г.Нейгауз був нещадним до себе. Клас педагога був переповнений. Учнів було багато, вони були різними за віком, підготовкою, здібностями. З кожним із них він працював копітко. В класі панувала чудова атмосфера. Учні тих років згадували, як, виявляючи незвичайну винахідливість, темперамент, артистизм, викладач грав, співав, диригував, проводив аналогії – музичні, літературні, художні. І все для того, щоб розворушити думки, почуття, переживання, які насичують музику, для того, щоб, говорячи словами Г.Нейгауза, "ввести учня в царину духовної культури, в царину моральних начал". Постулати педагогічного мистецтва, сформовані ним наприкінці його життєвого шляху, були осмислені та втілені ним уже в молоді роки. І тоді він уже був педагогом-художником. Із багатьох його учнів київського періоду можна назвати відомих пізніше музикантів Т.Гутмана, В.Розумовську, Н.Перельман.

Від'їзд професора Г.Нейгауза до Москви став великою втратою для Київської консерваторії, яка втратила одного із кращих професорів, одного із вождів нової течії в музичній педагогіці та активного діяча консерваторської реорганізації [4, с. 96].

Після переїзду Г.Нейгауза до Москви Київ довго залишався для нього місцем, яке володіло незвичайною притягальною силою. До 1931 року він із родиною щороку проводив літо на дачі під Києвом. По сусідству оселялися сім'ї друзів та добрих знайомих – літераторів, музикантів, мистецтвознавців, незмінно родина В.Асмуса. Це було об'єднання цікавих талановитих людей. Саме тут на відпочинку велися бесіди про літературу, філософію, читалися власні праці, обговорювалися наступні праці, Г.Нейгауз готував концертні програми.

Також і в зимовий час Г.Нейгауз не забував Києва. Майже кожного року він приїздив сюди на гастролі. Як і в попередні роки, зберігся принцип створення стильових, тематичних програм. Концерти присвячувалися Ф.Шопену, Ф.Лісту, О.Скрябіну, сучасним композиторам – С.Рахманіну, С.Прокоф'єву, Стравінському та багатьом іншим.

Після закінчення війни, коли стабілізувалося життя, Г.Нейгауз приїздив до Київської консерваторії очолювати державну екзаменаційну комісію.

Велику зацікавленість викликали відкриті уроки великого педагога в Київській консерваторії. На них зазвичай приїздили музиканти з інших міст. Він щедро ділився з колегами своїм досвідом та майстерністю. Останній раз Г.Нейгауз відвідав Київ восени 1964 року.

Всесвітньо відома школа Г.Нейгауза знайшла в Києві свого продовжувача в особі талановитого музиканта, духовно багатого, щедрої людини О.Холодної, яка навчалася в його класі і слідом за ним переїхала до Москви. Сім років вона була присутня на всіх його заняттях, Г.Нейгауз став для неї ідеалом музиканта, людини, піаніста, педагога. Вона захопилася творчим вогнем свого вчителя й усе своє життя невтомно і послідовно продовжувала його справу, "навчала музики", намагалася в кожному учневі пробудити творця.

Вплив нейгаузівських ідей поширився на всі музичні центри України. Довгі роки в Одеській консерваторії викладали випускниці Московської консерваторії з класу Г.Нейгауза Серафима Могилевська, Людмила Гінзбург. У Львові викладають улюблені його учениці – випускниці аспірантури при Московській консерваторії М.Крушельницька та М.Тарнавецька. Традиції та ідеї Г.Нейгауза живуть і розвиваються в українській землі, збагачують українську музичну культуру [7, с. 101].

Із викладеного можна зробити висновок, що історичним успіхом української музичної культури, зокрема її піаністичної школи, стали різноманітні тісні контакти із мистецтвом Г.Нейгауза. Його вплив – музиканта-художника, піаніста, педагога, талановитого автора літературних праць – відчули на собі не тільки сучасники, які безпосередньо спілкувалися з ним і його творчістю. Виконавські традиції, педагогічні ідеї Г.Нейгауза продовжують розвивати багато поколінь музикантів.

Література

1. Аджемов К. Х. Генрих Густавович Нейгауз / К. Х. Аджемов. – Незабываемое. Воспоминания. Очерки и статьи. – М., 1972. – 354 с.
2. Белза Игорь. "Генрих Великий" / Игорь Белза // О музыкантах XX века. – М., 1979. – С. 133.

3. Воспоминания К.Н.Михайлова. Архив Киевской консерватории.
4. Коган Г. Г.Г.Нейгауз / Г. Коган // Понедельник. – 1922. – 2 октября.
5. Мильштейн Я. Жизнь, отданная музыке / Я. Мильштейн // Сов. музыка. – 1965. – № 1. – С. 76–82.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – [5-е изд.]. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
7. Шамаева К. Продолжения традиций / К. Шамаева // Наук. вісик НМАУ ім. П.І Чайковського. Музикознавство: з ХХ у ХХІ ст. – Вип. 7. – 2000. – С. 89–101.

ПРАВОСЛАВНИЙ СПІВ У МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ТА ОСВІТІ

Дорохіна Л.О., Мандрика Н.Ф.

У статті розкрито багатючий потенціал церковного пісенству у морально-естетичному вихованні дітей.

Для українського народу християнство завжди було визначальним джерелом моральних та естетичних цінностей, що радикально впливали на його світогляд, стиль мислення та духовні прагнення. Традиційним одвічним ідеалом українців є високоморальна людина, риси якої накреслені в Євангелії, в Посланнях апостолів, у творіннях Отців Церкви, християнських філософів та педагогів. У своїх прагненнях побудови системи освіти та виховання на християнських засадах об'єдналися політики, науковці, теоретики й практики [1, с. 45].

В Україні проблемам духовного виховання були присвячені статті відомих педагогів-науковців: С.Полоцький, Д.Туптало, Г.Сковорода, М.Шлемкевич і М.Куліш. Базовою категорією морального виховання, як вважав відомий педагог Б.Т.Лихачов, є поняття морального почуття. Моральність для дитини – передусім живе почуття, реальний стан і переживання глибокого задоволення чи страждання, самозасудження й гіркою каяття чи радості й віри у власні сили [1, с. 46].

Вивчення православної культури, зокрема, церковного пісенству у сучасній школі відкриває доступ до великої духовної

спадщини. За тривалий час існування православ'я накопичило колосальний естетичний потенціал, позбавляти сучасну людину можливості вивчати його – значить несказанно збіднювати її. Православна культура – це література, яка включає в себе тисячі томів, написаних сотнями авторів, це ікони Андрія Рубльова й фрески Діонісія, це найбагатші архітектурні традиції, це дивовижна гімнографія, яка об'єднує літургійну музику й поезію. Більш актуальною обставиною, яка характеризує православну культуру, є те, що вся вона, навіть у найменших своїх компонентах, була й залишається духовно-моральною, естетично значущою, й одне це визначає необхідність її вивчення у наш прагматичний час [1, с. 47].

Вирішальну роль у морально-естетичному вихованні особистості відіграє релігійна традиція українського народу, зокрема православна духовна музика. Незважаючи на те, що освіта в нашій країні відокремлена від церкви і виховання має світський характер, постійно здійснюються пошуки та розширюються шляхи й засоби їх взаємодії з метою поліпшення морального стану суспільства, піднесення емоційно-естетичної культури молоді.

Духовна музика забезпечує не лише естетичне, а й моральне виховання. Мелодія духовного піснеспіву підпорядкована слову. Священні тексти, як "мова розуму", закликають до вічних цінностей: любові, милосердя, прощення, а мелодика, як "мова серця", заспокоює збентежену душу й спонукає до добра. Православна духовна музика у поєднанні з високоморальним текстом формує моральну свідомість і почуття, сприяє засвоєнню норм поведінки, надає вчинкам морального сенсу [2, с. 73].

Православний спів є тим пластом музичної творчості, за допомогою якого можна вирішити багато завдань. Первинна зверненість церковного співу до людської душі, глибока моральність релігійних заповідей, піднесена краса обрядів та ритуалів – усі ці якості християнської культури й по сьогоднішній день не втратили своїх виховних цінностей, незважаючи на багаторічні заборони та гоніння.

Церковний спів в Україні був справжньою школою музично-естетичного, морального і громадянського виховання усіх соціальних верств населення, бо українському народу при властивій йому релігійності, музичальності й співучості такий спів особливо близький. Українці зажили собі слави надзвичайно музичального

народу. Можна сказати, що український народ жив співаючи. Важливо й те, що загальнонародний церковний спів непомітно виховував парафіян і учнів, допомагав отримувати перемогу над собою і сором'язливим, і самозакоханим. Крім цього, загальнонародний церковний спів служив допомогою в оволодінні необхідними знаннями безграмотним парафіянам, а також допомагав у музичному вихованні усього народу. У середніх навчальних закладах вивчення православної духовної музики продовжувалося. У процесі шліфування музичних здібностей молоді найголовнішим було закріплення морально-етичних й естетичних почуттів. Уже у дорослому віці вихованці постійно приходили у храм на службу Божу, співаючи разом із парафіянами у церковних хорах і беручи участь у загальнонародному співі. Спів сприймався на слух, тому співати могли всі, навіть ті, що не мали музичної освіти, – адже вона була фінансово посиленою лише дітям із заможних сімей [2, с. 73].

Отже, для усіх дітей це було насамперед виховання душі та розуму, а також пам'яті (завчалася велика кількість молитов), музичного слуху; розвиток голосових здібностей і прийомів музикування. Загальнонародний церковний спів через Слово Боже виховував у парафіян найкращі морально-етичні якості й патріотизм. Він згуртовував людей у єдине ціле, як ніщо інше, бо спів, як стверджували дослідники цієї форми Богослужбового співу, має властивість через голос єднати присутніх, поселяти у душі тих, хто співає, любов і єдностайність: як голоси їхні при співі зливаються в один загальний тон, так з'єднуються прощення тих, хто співає, примиряючи між собою навіть ворогів. Так діє піднесений загальнонародний церковний спів, який виховує дисципліну й облагороджує людину.

Світовий педагогічний досвід свідчить, що духовна музика широко використовується в сучасних системах виховання. Вітчизняна система музичної освіти також ґрунтується на культурних традиціях української хорової спадщини, заснованої на багатогранному репертуарі творів духовної хорової музики української композиторської школи: А.Веделя, М.Березовського, Д.Бортнянського, М.Лисенка, М.Леонтовича, П.Козицького, Ф.Колесси, О.Кошиця, К.Стеценка, Л.Дичко, В.Степурка. Розвиваючись у постійному контакті з реаліями життя, виходячи за

межі суто релігійного інтересу, духовна музика набуває актуальності в музичній педагогічній практиці.

Що ж дасть дітям залучення до православної музики? По-перше, знання історії і джерел культури своєї країни. По-друге, православна музика як синтез релігії й мистецтва служить засобом морально-етичного виховання. Вона допоможе повернути дітей до совісті, добра, краси, внутрішньої дисципліни, філософського осмислення навколишнього світу. По-третє, з введенням в урок православної музики слуховий досвід дітей наповниться новими інтонаціями, образами, відмінними від фольклору й класичної світської музики. Через духовну музику діти стикнуться з вічними моральними істинами, розкриють для себе вищу гармонію світостворення [1, с. 75].

Викладання православної музики у школі має свої особливості і труднощі. Важливе значення має підготовка викладацьких кадрів, зокрема учителя музики. Педагог повинен достатньо володіти матеріалом, методикою роботи на уроці, мати необхідні нотні звукозаписи, обов'язково враховувати, що у класі знаходяться діти різних національностей, віросповідань. Тільки культурологічний та просвітницький підходи можуть допомогти уникнути тут складнощів [1, с. 75].

Через духовну музику можна пізнати історію й віднайти витоки культури своєї країни. Саме духовна музика слугує засобом естетичного й морального виховання; спрямовує до совісті, благородства, добра; сприяє розвитку почуття любові й співпереживання до людини, уважному й дбайливому ставленню до природи. Зазначимо, що духовний пісенспів, як "мова серця", формує естетичні почуття й художні смаки, а біблійний текст, як "мова розуму", – моральні принципи людини. Отже, єдність слів та мелодії духовної музики роблять її провідним освітньо-виховним засобом.

Література

1. Іванішина Л. Т. Роль православного співу у морально-етичному вихованні та освіті / Л. Т. Іванішина // Філософія, культура, життя // Міжвузівський збірник наукових праць. – 2005. – Вип. 23. – С. 45–49.

2. Маріо М. Д. Місце православного співу у формуванні морально-етичних почуттів молоді в Україні / М. Д. Маріо // Філософія, культура, життя : міжвузівський збірник наукових праць. – 2005. – Вип. 23. – С. 73–75.

3. Радковська Л. М. Сприйняття духовної музики: інтелектуально-смісловий компонент Л. М. Радковська // Духовна культура як домінанта українського життєтворення : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 22–23 грудня 2005 р. – К. : ДАКККіМ, 2005.

Ч. I. – 2005. – С. 241–245.

4. Середенко О. Г. Музика як важливий елемент духовної культури українського народу / О. Г. Середенко, Г. М. Соколовська // Духовна культура як домінанта Українського життєтворення : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 22–23 грудня 2005 р. – К. : ДАКККіМ, 2005.

Ч. I. – 205. – С. 331–333.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

УДК 781.65

ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ДЖАЗ"

Павленко О.М.

У статті висвітлюється сутність поняття джазу. Стисла ретроспектива даного поняття та різнобічність його наукових обґрунтувань дає глибше осмислити значення цього явища.

У світовому музичному мистецтві джаз є одним із найзначніших і самотніших явищ. Сьогодні джазове мистецтво – це невід’ємна частина сучасної музичної культури. Вплив джазу простежується в естрадній, академічній музиці, різноманітних формах

композиторської творчості та виконавському мистецтві відомих музикантів. На думку американських дослідників (Л.Фезер, Р.Блеш), джаз у перші п'ятдесят років своєї історії у стислій формі пройшов приблизно ті ж стадії розвитку між усно-імпрровізаційною і письмово-композиційною творчістю, які європейська музика проходила впродовж тисячоліть. Важливим компонентом художньої системи джазового мистецтва є імпрровізація.

На сьогоднішній день у науковій літературі знайшли широке висвітлення питання з проблем виникнення та становлення джазу (К.Берендт, Д.Колліер, В.Конен, А.Медведєв, Є.Овчінников, Ю.Панась, В.Переверзєв, У.Сарджент, Г.Уарда, М.Уільямс, В.Феєртаг та ін.), з історії джазових стилів та їх еволюції (В.Єрохін, В.Дряпіка, Ю.Чугунов та ін.), з питань джазового виконавства та імпрровізації (Є.Барбан, О.Баташов, Б.Гнилов, Ю.Кінус, В.Конен, Д.Лівшиць, А.Одер, С.Фінкельстайн, Л.Фезер, Г.Шуллер). Останнім часом набули широкої популярності праці з проблеми навчання джазу та джазової імпрровізації (Д.Бейкер, І.Бриль, Дж.Мехіган, Дж.Кокер, Ю.Козирєв, Д.Крамер, Ю.Маркін, В.Молотков, Дж.Рассел, О.Степурко, О.Хромушин).

У даний час термін "джаз" інтерпретується достатньо широко у сучасній науковій літературі. Так, у зарубіжних енциклопедичних виданнях ми знаходимо наступні дефініції джазу:

- сучасна американська популярна танцювальна музика, спочатку звана регтаймом [31, с. 893];
- унікальний тип музики, який не попадає під категорію фольклору, популярної музики, академічної музики, хоча об'єднує в собі аспекти усіх трьох [25, с. 580];
- один із еклектичних музичних стилів ХХ століття, який розвивається; принципово інструментальний [21, с. 440];
- особливий вид негритянської танцювальної музики американського походження, в якій ставиться особливий акцент на варіюванні ритмів; танцювальна музика з підкресленим синкопуванням [20, с. 256];
- музика, створена темношкірими американцями на початку ХХ століття шляхом злиття євро-американських і африканських елементів [26, с. 580];

- музика, яка з'явилася в Новому Орлеані приблизно на початку ХХ століття та поступово розвивалася шляхом ускладнення комплексу стилів, складністю ритму, поліфонічною ансамблевою грою, імпровізаційністю, віртуозними соло, мелодичною свободою і гармонічними ідіомами, які розвивалися від простої діатоніки через хроматизм до атональності; стиль танцювальної музики, відмічений деякими джазовими характеристиками; сленг [29, с. 724].

У різних виданнях Великої радянської енциклопедії ми знаходимо наступні формулювання джазу:

- джаз, або синкопована музика, яскраве музично-побутове явище, яке виникло в 1910 роках у США [3, с. 134];

- рід розважальної музики, переважно танцювального характеру [4, с. 200];

- рід професійного музичного мистецтва, який сформувався на межі ХІХ–ХХ ст. в результаті синтезу елементів двох музичних культур – європейської та африканської, здійсненого чорношкірими жителями США [5, с. 184–185].

У тлумачному словнику російської мови С.Ожегова та Н.Шведової термін "джаз" розкривається наступним чином:

- оригінальна імпровізаційна музика з нерівним ритмом, що поєднує в собі риси європейської та африканської традицій;

- оркестр, який грає джазову музику [14, с. 166].

Одну з перших спроб сформулювати сутність джазу зробив М.Стернс [27]. Дослідник стверджує, що джаз – це напівімпровізаційна американська музика, яка відрізняється безпосередністю комунікації, експресивними характеристиками вільного використання мелодійного голосу і складним плавно мінливим ритмом.

Музикознавець Й.Берендт підкреслює, що джаз – це характерний спосіб музикування, який виник у США в результаті зустрічі негрів із європейською музикою [23, с. 174].

Дослідник Б.Уланов розглядає джаз як новий вид музики з чітко вираженим ритмом і мелодичним характером, невід'ємною рисою якого є імпровізація [30, с. 84].

Музикознавець Дж. Колліер розглядає джаз як явище мистецтва [7, с. 9], унікальний сплав принципів і елементів європейської музики [7, с. 16].

Різнопланову інтерпретацію терміна "джаз" ми знаходимо у дослідника джазу У.Сарджента. Вчений пропонує наступні дефініції:

- вид спонтанної імпровізації, відомий як хот-джаз;
- записана і вивчена музика, яка виконується великим професійним танцювальним оркестром псевдонегритянського зразка з епізодичними сольними вставками та імпровізаційними брейками у стилі хот-джазу;
- записана і вивчена музика, яка виконується висококваліфікованим оркестром у джазовому стилі;
- музика в джазовому стилі, яка створюється на основі запозичених класичних мелодій;
- музичний матеріал, зафіксований на нотному папері композитором з Тін-Пен-Еллі, який намагається імітувати характер негритянського музикування [16, с. 49].

Автори однієї з перших книг про джаз у радянському союзі В.Мисовський та В.Фейсраг вказують, що деякі вчені розглядають джаз як новоорлеанський стиль, диксиленд (рання форма колективної імпровізації); як складні симфонічні композиції, за відсутністю імпровізації, але з використанням оркестрових прийомів джазу, що виконуються оркестрами "прогресів"; як музику, що виконується за загальновідомими "джазовими" штампами. Самі ж дослідники виділяють декілька основних компонентів, що розкривають сутність джазу, а саме наявність імпровізації, свінгу та індивідуального звучання кожного інструмента в руках виконавця [12, с. 38].

На думку О.Чернова, у тлумаченні джазу немає точної межі. Як стверджує дослідник, не існує певного складу оркестру, який прийнято називати джазом, та загальноживаних засобів виразності, властивих тільки джазу, що не застосовуються в інших царинах мистецтва, а різні кола слухачів і музикантів розуміють під словом "джаз" різні явища. Музикознавець вказує, що більшість людей відносить до джазу ту легку музику, в якій присутні своєрідні ритми, пов'язані з сучасними побутовими танцями, особливою манерою виконання на музичних інструментах [19, с. 78–79].

Мистецтвознавець В.Конен розглядає джаз як особливий пласт сучасної музичної культури ХХ ст [8, с. 6].

Дослідник О.Баташев називає джаз оригінальним типом сучасного музикування, підкреслюючи, що джаз є вже не тільки жанром або стилем, а являє собою різновид музично-імпровізаційного мистецтва, в якому спливалися традиції різних музичних культур крупних етнічних регіонів: африканського, американського, європейського й азіатського [2, с. 81].

Музикознавець О.Медведев вказує, що джаз за своєю суттю – феномен історичний, естетичний, соціальний. Даний різновид музики неможливо співставити з жодним класичним музичним жанром [8, с. 5].

На думку наковця Є.Барбана, джаз – це різновид імпровізованої музики; його фразування і тембрально-сонористичні особливості, які виникають з традиції афро-американської культури, володіють яскраво вираженою біоритмічною, вокалізованою природою та особливою експресивністю, в основі якої лежить свінг [1, с. 113].

Мистецтвознавець Є.Овчинников вказує, що джаз є живим сучасним мистецтвом, що в процесі розвитку склалося в складну систему з різними напрямками, течіями, стилями, комплексом оригінальних виразних засобів [13, с. 3].

Композитор А.Хачатурян вважає, що джаз можна вважати не тільки своєрідною мовою та особливою формою музики, але ще й специфічним мисленням [18, с. 51].

Науковець В.Олендарьов у своєму дослідженні стверджує, що джаз узяв на себе функцію узагальнюючого різновиду стосовно жанрів афро-американської музики [15, с. 4].

Дослідник В.Романко характеризує джаз як поліетнічну художню модель, особливий різновид культурної та музичної комунікації [17, с. 1].

Нерідко дослідники намагалися з'ясувати справжню суть джазу, виходячи з його музичних характеристик. Так, Ч.Сьюберт виділяє наступні критерії для визначення природи і характеру джазової музики: імпровізація, відчуття динамічності метроритму і джазове фразування, індивідуальність інтерпретації та експресивність [28, с. 6].

Дослідник джазу І.Берендт, наголошуючи на відмінних рисах джазу від європейської музики, вказує на спонтанність музикування, свінг, індивідуальність виконавця, яка виявляється в звучанні та манері фразуванні [21, с. 176].

Вчений М.Грідлі відносить до джазу наступні специфічні риси: імпровізація, синкопування, гармонія, колективний підхід, структура у формі "питання – відповідь", інструментарій, відносна стабільність динаміки, контрапункт, суворе збереження темпу, характерні тембри, екстенсивне виконання коротких повторень, поліритмічна структура, декорування звуків, блюзові тони, тенденція джазових п'єс, які написані в мажорі звучати мінорно, відсутність церемоній [24, с. 43].

Музикознавець В.Конен [9] відносить до основних рис музики "третього пласту" мислення малими формами, прагнення до експромту, імпровізації, варіантності у виконанні, опору на розважально-сентиментальний зміст.

На думку О.Королева, до характерних рис джазу відноситься імпровізаційне начало, специфічне звуковидобування на музичних інструментах, фразування, яке відмінне від академічної музики, а також складна багатопланова ритмічна структура та інтонаційний лад, що допускає відхилення від темпації [10, с. 37].

Вчений Б.Брилін вказує, що джаз характеризується складною системою синкопування, поліритмією, широким використанням прийомів гліссандо, вібрації, незвичайним використанням ударних, імпровізаціями, підвищеною емоційною насиченістю виконання, яке доходить до екстатичності [6, с. 103].

На сьогоднішній день також немає однозначної відповіді на питання про виникнення терміна "джаз". Так, В.Озеров [16] вказує, що сучасне написання слова "jazz" закріпилося у 1920-х роках, хоча існували й інші варіанти: chas, jasm, gism, jas, jass, jaz. Науковець наводить наступні версії виникнення слова "jazz":

- від французького слова "jaser" (базікати, розмовляти скоромовкою); від англійського слова "chase" (гнатися, переслідувати);
- від африканської назви типу звучання барабанів "jaiza";
- від арабського слова "jazib" (спокусник);
- пов'язане з іменами джазових музикантів-виконавців – "chas" (від Charles), "jas" (від Jasper);
- від імітації звучання африканських мідних тарілок, а саме звуконаслідувального слова "jass".

Деякі вчені пов'язують виникнення терміна "джаз" з ім'ям негра-корнетиста Джекбо Брауна, який грав у Нью-Орлеані на поч.

XX ст. Згідно з деякими джерелами, наприкінці XIX ст. слово "jazz" використовували новоорлеанські креоли в значенні "прискорювати" та "прискорити" стосовно швидкої синкопованої музики.

Вчений Л.Переверзев відмічає, що "в англійців здавна малося жаргонне слово "jas" або "jass", яке означало дуже вільну поведінку" [11, с. 111].

У 1913 році вперше у друкованій пресі, в одній із сан-франциських газет, зустрічається слово "джаз", пов'язане вже з музикою. У 1915 році дане слово увійшло в назву оркестра Т.Брауна "Tom Brown's Dixieland Jass Band", а на платівці слово "джаз" з'являється у 1917 році в назві новоорлеанського оркестру "Original Dixieland Jazz (Jass) Band".

Таким чином, у даний час дослідники поки що не прийшли до однозначної відповіді у визначенні, дефініції джазу та виникненні даного слова. Багато хто з науковців вважає, що даному феномену неможливо дати вичерпне науково точне формулювання. Так, У.Сарджент вказує, що "суть джазу завжди вислизала, не піддавалася точному визначенню, джаз неначе не бажав, щоб його пристосовували до звичних для європейських і американських інтелектуалів музично-естетичних норм" [16, с. 30].

На думку С.Барбана складність в знаходженні джазової дефініції викликана кардинальним впливом особливостей естетичної поведінки музиканта-імпровізатора, який реалізує інтуїтивно осягнену спонтанну дію. Також учений вважає, що "для того, щоб визначення поняття "джаз" мало дійсно універсальний характер, необхідно внести до нього поправку на принципову структурну суперечність, що існує в реальному джазі: структурне протистояння старого і нового джазу виступає в нім як існування двох видів систем, що використовують для своєї побудови різні естетичні принципи – "естетики тотожності" й "естетики зіставлення" [1, с. 100].

На нашу думку, можливою причиною відсутності вичерпного формулювання джазу можна пояснити тією обставиною, що в процесі його становлення змінювалися уявлення не тільки про сам джаз, його місце серед інших культур, але й трансформувалася і сама джазова природа в результаті історичної еволюції. Розуміння джазу у формулюваннях науковців змінювалося від "розважально-танцювальної музики", до "самостійного", "професійного типу" музики. Це

дозволяє говорити про інтенсивну еволюцію даного феномена у системі музичного мистецтва. Здатність джазу постійно видозмінюватися під впливом стрімкого змінного світу, збирати нові ідеї і відображати їх засобами музичної мови є однією з найбільш характерних його особливостей.

Узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття "джаз", висловимо своє бачення: це феномен світової культури; сучасне музичне мистецтво, яке характеризується стилістичним та жанровим різноманіттям, оригінальним комплексом виражальних засобів та імпровізаційною природою.

Література

1. Барбан Е. Эстетические границы джаза / Е. Барбан // Советский джаз: Проблемы. События. Мастера : [сб. ст.] / сост. и ред. А. Медведев, О. Медведева. – М., 1987. – С. 96–113.
2. Баташёв А. Искусство джаза в музыкальной культуре / А. Баташёв // Советский джаз: Проблемы. События. Мастера : [сб. ст.] / сост. и ред. А. Медведев, О. Медведева. – М., 1987. – С. 80–96.
3. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. О. Ю. Шмидт]. – М. : Сов. энциклопедия, 1931.
Т. 21. – 1931. – 848 с.
4. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1952.
Т. 14. – 1952. – 560 с.
5. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1972.
Т. 8. – 1972. – 592 с.
6. Брылин Б. А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников: кн. для учителя / Б. А. Брылин. – М. : Просвещение, 1990. – 107 с.
7. Коллиер Дж. Л. Становление джаза : [попул.-ист. очерк] / Джеймс Линкольн Коллиер ; пер. с англ. ; предисл. и общ. ред. А. Медведева. – М. : Радуга, 1984. – 389 с. : илл.
8. Конен В. Дж. Рождение джаза / В. Дж. Конен ; ВНИИ искусствознания. – [2-е изд.]. – М. : Сов. композитор, 1984. – 319 с. : нот. илл.
9. Конен В. Дж. Третий пласт: Новые массовые жанры в музыке XX века / В. Дж. Конен ; Росс. ин-т искусствознания. – М. : Музыка, 1994. – 160 с.

10. Королёв О. К. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки: термины и понятия / О. К. Королев. – М. : Музыка, 2006. – 168 с. : нот.

11. Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр; история и современность / М. Лобанова. – М., 1990. – С. 312.

12. Мысовский В., Фейертаг В. Джаз. Краткий очерк / В. Мысовский, В. Фейертаг. – Ленинград : Государственное музыкальное издательство, 1960. – 49 с.

13. Овчинников Е. В. История джаза : в 2 вып. / Е. В. Овчинников. – М. : Музыка, 1994.

Вып. 1. – 1994. – 240 с.

14. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1992. – 908 с.

15. Олендарьов В. М. Вітчизняний джаз та проблема стилю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав : спец. 17.00.02 / Олендарьов Вадим Миколайович ; Київ. консерваторія ім. П. І. Чайковського. — К., 1995. – 22 с.

16. Сарджент У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / Уинтроп Сарджент ; пер. с англ. ; вступ. Статья В. А. Ерохина ; общ. ред. и коммент. В. Ю. Озерова. – М. : Музыка, 1987. – 296 с.

17. Романко В. І. Джаз у музичній культурі України: соціокультурна та музикознавча інтерпретації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав : спец. 17.00.03 / Романко Володимир Іванович ; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – К., 2001. – 20 с.

18. Хачатурян А. Шесть монологов о джазе / А. Хачатурян // Советская музыка. – 1984. – № 8. – С. 50–59.

19. Чернов А. О легкой музыке, о джазе, о хорошем вкусе / А. Чернов, М. Бялик. – Л. : Музыка, 1965. – 156 с.

20. A Dictionary of Modern Music and Musician. – Toronto, 1972. – 456 p.

21. Apel W. Harvard Dictionary of Music / W. Apel. – Cambridge, 1969. – 935 p.

22. Berendt J. The Jazz Book. / J. Berendt – L., 1976. – 256 p.

23. Berendt J. The New Book of Jazz / J. Berendt. – N.Y., 1958. – 174 p.

24. Gridley M. Jazz Styles: History and Analysis / M. Gridley. – New Jersey : Prentice Hall, 8th edn, 2002. – 442 p.

25. Grove's Dictionary of Music and Musicians. – L., 1954. – 850 p.

26. The New Grove Dictionary of American Music / [ed. by H. Wiley Hitchcock and Stanley Sadie]. – L., 1986. – 800 p.

27. Stearns M. The Story of Jazz / M. Stearns. – New York : Oxford University Press, Inc. third Print., 1963. – 200 p.
28. Suber Ch. The first chorus / Ch. Suber // Down Beat. – 1979. – № 11. – P. 6.
29. Random House Webster's College Dictionary. – N.Y., 1992. – 1080 p.
30. Ulanov B. Handbook of Jazz / B. Ulanov. – L., 1958. – 186 p.
31. Wier A. The Macmillan encyclopedia of music and musicians / A. Wier. – N.Y., 1938. – 1124 p.

УДК 781.68+7.03(045)

ВИКОНАВСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИКИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Сікора Г.І.

У статті розглядається поняття "виконавська інтерпретація" й аналізується її розвиток в історичному процесі.

Ключові слова: *інтерпретація, виконавська інтерпретація, виконавець.*

У сучасному полікультурному існуванні дітей та молоді цінності мистецтва мають важливе значення. Мистецький спадок, зберігаючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу і є ефективним засобом виховання почуттів, людських цінностей, моралі, соціокультурної позиції. Феномен універсальної музичної мови дає змогу передати зрозумілу для різних народів смислову інформацію, вступити у невербальний діалог із різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ, його унікальність та самобутність. У цьому зв'язку перед педагогічною наукою постають завдання зосередженості на розв'язанні проблем формування естетичної та художньої культури молоді, розвитку творчого та інтелектуального потенціалу особистості, забезпечення високоякісної професійної підготовки.

Специфіка педагогічної діяльності вчителя музики вимагає володіння багатьма професійними знаннями, вміннями та навичками. Одним із ключових умінь є здатність до музично-виконавської інтерпретації творів мистецтва. Адже завдяки саме виконавській інтерпретації майбутній учитель музики міг би протягом усього професійного життя ефективно впливати на всебічний і гармонічний розвиток оточення, в першу чергу на своїх учнів.

Метою статті є розгляд однієї з актуальних проблем навчання студентів у класі основного музичного інструмента (фортепіано), а саме виконавської інтерпретації та розгляд її розвитку в історичному аспекті.

Проблема інтерпретації посідає чільне місце в музично-теоретичних, музично-педагогічних дослідженнях. Особливий інтерес для нас становили праці вчених у галузі музичної педагогіки (Г.Дідич, Л.Коваль, П.Ніколаєнко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.); видатних педагогів-музикантів у галузі фортепіанного виконавства (В.Гізекінг, К.Ігумнов, А.Корто, Г.Нейгауз, А.Рубінштейн та ін.).

У музичній літературі проблема інтерпретації розуміється в різних аспектах, а саме: музична інтерпретація, художньо-педагогічна, аналіз-інтерпретація. Ми будемо розглядати цю проблему в музично-виконавському плані, тому й використовуємо термін "виконавська інтерпретація". Це поняття визначається науковцями як реалізація процесу пізнання та втілення авторської ідеї, яка збагачена історично-контекстуальним баченням та індивідуальним емоційно-образним сприйняттям; як складний процес пізнання через сприйняття, осягнення, осмислення, що включає досконале знання авторського тексту й історико-естетичне бачення та відтворення у виконавській дії в індивідуальній емоційно-образній якості (Л.Баренбойм, А.Корто, Г.Курковський, Я.Мільштейн та ін.).

Розвиток власне музичного мистецтва, яке бере свій початок у глибині віків, неможливо уявити без еволюційних процесів у виконавстві. Усі глобальні перетворення в музичному мистецтві (виникнення нового творчого напрямку, жанру, композиторської техніки, музичного інструментарію), насамперед, виявились у музичному виконавстві й завдяки йому [5, с. 161].

Музичне виконавство пройшло великий шлях розвитку і має багатотисячлітню історію музично-педагогічної теорії з величезним літературним спадком, із трактатами, де зафіксовані музично-педагогічні погляди багатьох відомих композиторів і виконавців. У цих працях розглядаються різноманітні аспекти педагогічної та виконавської діяльності: естетичні, виконавські, педагогічні, методичні тощо. Зупинимось на еволюції основних положень в історії музичного виконавства.

Виникнення музично-виконавської культури губиться в суспільстві Стародавнього світу й надходить до нас у легендах і трактатах про перших професійних виконавців – Орфея, Есхіла, Піфагора тощо.

Процес усамостійнення виконавського мистецтва тягнувся довго. У XVII–XVIII ст. було закладено початок розквіту сольного виконавства. На вимогу естетики Відродження розкривати внутрішній світ людини формується новий тип музиканта-практика. Це – універсальний художник в одній особі: виконавець і творець музики, в основі його виконавської діяльності – творча імпровізація. По суті це було камерне музикування, де не існувало відчутної межі між виконавцем і аудиторією – їх об'єднувало інтимне співпереживання почуттів.

У XVIII столітті в керівництві щодо навчання співу та гри на музичних інструментах зустрічаються поради про необхідність поєднання характеру виконання зі змістом твору, із творчою "манерою" автора, із особливостями тієї чи іншої музичної школи. В цей період робилися спроби встановити різницю між манерою виконання різних національних шкіл, особливо італійської та французької.

Під впливом стилів бароко, рококо та сентименталізму на виконавському мистецтві кінця XVIII століття відображаються соціальні зміни, викликані ствердженням буржуазних суспільних відносин. З'являється нова музична форма – публічний концерт. Слухачам, які очікували не інтимності переживань, а повноти почуттів, яскравої виразності, емоційного польоту, імпує виконавець-оратор, котрий виступає перед великою аудиторією.

З початку XIX століття виконавське мистецтво набуває більшої самостійності. В колі музикантів відбувається розділення праці

композитора й виконавця. Разом із цим у нових суспільних умовах формується інший тип музиканта – композитор-віртуоз. Виконуючи власні твори, ці музиканти обмежувалися жанрами віртуозного концерту, фантазії та варіацій на популярні оперні теми, малозмістовими творами, але яскравими за демонстрацією індивідуальної виконавської майстерності.

З появою музикантів-романтиків із сприйняттям творів віденських класиків виникли труднощі. Цей час – період "інтонаційної кризи", бурхливої "інтонаційної революції" (вираз Б.Асаф'єва), яка призвела до утворення нового музично-інтонаційного світу. Не відповідаючи новим художнім уявленням, значна частина спадку виявилася на периферії романтичної музичної культури. Зрозуміло, що протягом тривалого часу багато гайднівських і моцартівських шедеврів не звучало. Якщо деякі з них і виконувалися, то найчастіше інтерпретувались у дусі романтичної музики.

В середині XIX століття зростає протиріччя між стилістичною спрямованістю мистецтва "композитора-віртуоза" і загальними художніми тенденціями розвитку музики призводить до кризи романтичного виконавства. Формується новий тип музиканта-інтерпретатора, провідника композиторської творчості. У виконавця нового типу основним завданням інтерпретації було розкриття, тлумачення і передача образного ладу музичного твору та ідеї композитора. У виконавському мистецтві підвищується роль об'єктивно-пізнавальних елементів, збільшується інтелектуальне значення. Було усвідомлено, що музичне виконання є мистецьким актом і має власний зміст.

У цей період починається дослідження фортепіанного виконавства та з'являються перші присвячені йому книжки. Це – фундаментальні праці німецьких учених А.Вайцмана ("Історія фортепіанної гри та фортепіанної літератури"), Т.Куллака ("Естетика фортепіанної гри") та французького піаніста-педагога А.Мармонтеля ("Видатні піаністи", "Сучасні віртуози"). Проводяться дослідження, у яких є спроби висвітлити питання виконавства творів одного композитора. Так, наприклад, у роботі А.Маркса розглядаються проблеми виконання фортепіанних творів Л.Бетховена. На основі аналізу творчості великого класика дається характеристика завдань, які постають перед інтерпретатором творів цього композитора.

Починаючи з середини XIX століття, у виконавській практиці виділяється два основних напрямки – пізньоромантичний та академічний. У першому – ознаки романтичного виконавства (збільшена виразність, суб'єктивність виконання, загострення темпових характеристик, контрастність динаміки, інтерес до тембральності звучання) одержують гіпертрофоване вираження. Для другого характерна стриманість, суворість, іноді сухість, відчуття міри, увага до архітектоники твору і одночасно до дрібниць, уважне ставлення до авторського тексту.

Наявність цих двох тенденцій у виконавстві загострила поляризацію думок, сприяла розмежуванню "суб'єктивістів" та "об'єктивістів". Останні продовжували знаходити підтримку в позиції композиторів, які відстоювали ідею одноособового авторства.

У XIX ст. відбувається зміна значення слів "виконання", "виконавець" і виникнення нового поняття – "інтерпретатор". Слово "виконавство", яке здавна використовувалось у європейських мовах, зазнало з часом дискримінації. З другої половини XVIII століття за "виконавством" усе частіше визначається беззатхненне власне виконання гри, лише техніка. А.Рубінштейн писав: "Щоб добре виконувати музичний твір, необхідно довго вдосконалюватися в механізмі, а щоб добре передавати, недостатньо турбуватись про механізм, – а потрібно зрозуміти, відчутти, проникнути, заглибитись у твір і відтворити його перед слухачем" [5, с. 389]. Слово "передача" у значенні А.Рубінштейна рівноцінне "інтерпретації" – слову, яке починало входити вжиток у європейських мовах.

У понятті "інтерпретація" знайшло відображення і закріпилося ставлення до виконавця як до творчо незалежної індивідуальності, як до тлумача музичного твору.

У XX столітті відтворення неповторних особливостей стилю стало одним із найголовніших критеріїв інтерпретації. Завдяки цьому музична творчість засяяла різноманітністю інтонування й змісту.

Із застосуванням уртексту з'явилася можливість стилістично точно, при цьому творчо виховувати учня. Вперше слово "Urtext" з'являється в редакціях у 1895 році. Це потребує кожного разу по-новому створювати свою власну індивідуальну виконавську редакцію, інтерпретацію. Необхідно тільки володіти визначеним

запасом історичних знань, знати основні виразні значення виконавських вказівок, уявляти собі головні традиції виконання тих часів.

Таким чином, у процесі свого становлення виконавська інтерпретація відчула значний вплив епохи, стилю, манери виконання свого часу, що безпосередньо було пов'язане із педагогічною діяльністю.

Проблема виконавської інтерпретації, а саме акцентування на професійній важливості історичних, стилістичних знань прослідковується і в педагогічних поглядах видатних музикантів-піаністів минулого.

О.Гольденвейзер неодноразово наголошував на відповідальності завдання інтерпретатора як посередника між композитором і слухачем. Він вважав, що виконати цю роль може лише той музикант, який вдумливо і серйозно працює над твором, ретельно й уважно аналізує авторський текст, проникає в художній задум композитора та відтворює його у своєму виконанні. "Музикант-виконавець, – говорив педагог, – повинен прагнути до того, щоб бути на рівні духовної культури та внутрішньої значущості автора" [7, с. 55].

К.Ігумнов зазначав, що потрібно творчо підходити до проблеми озвучення того, що написано у нотах. Розв'язання цього архітектурного запису і тлумачення авторського тексту потребують від виконавця наполегливої праці, поглибленого вивчення ідеї композитора та точної передачі нотного запису. "Не треба народжувати те, чого немає в автора, – говорив Костянтин Миколайович, – розумнішим за автора не будеш. Необхідно завжди прагнути зрозуміти, чому в автора позначений саме цей відтінок, а не інший; не можна вигадувати і робити все, що надумаси" [6, с. 49].

Цієї ж думки притримувався і С.Фейнберг. Педагог зазначав, що "... воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора, злитись із особистими рисами його обдарованості, із його власним художнім баченням... Індивідуальність виконання тільки тоді яскраво проявляється, коли вона осяяна світлом, яке випромінюється з композиторського задуму. Самобутність виконавця відбивається не тільки на незалежних темпових відхиленнях у яскраво виділених компонентах звукової тканини, великих підйомах та спадах, але й у мізерних деталях і відтінках гри" [9, с. 33–34].

На точному та правильному прочитанні авторського тексту, на умінні його аналізувати наголошувало багато педагогів. Серед них і Л.Ніколаєв, який вимагав від учня "розуміння складу композиції, її модуляційного плану, мелодичного та гармонічного змісту тощо, усвідомлюючи з такого аналізу фразування, динамічні відтінки і взагалі все, що допомагає правильному виконанню" [8, с. 84].

Отже, проблема виконавської інтерпретації посідає головне місце у мистецтві загалом, і зокрема у музичному. Неможливо відокремити процес навчання майбутніх учителів музики від сьогоденної музично-виконавської творчості, а також завдань, вимог, які перед ним стоять. Саме вчителі музики стануть провідниками тієї музичної культури, яка створювалася століттями, яка буде продовжувати свій плін у молодому поколінні.

Література

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973.
2. Баренбойм Л. А. Антон Григорьевич Рубинштейн / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1957.
Т. 1. – 1957.
3. Бекман-Щербина Е. А. Воспоминания А.Н.Скрябина / Е. А. Бекман-Щербина. – М. : Музыка, 1940.
4. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто // А. Корто : статьи, материалы, документы / [ред., пер. К. Х. Аджемова] – М. : Музыка, 1965.
5. Курковський Г. Нові тенденції молодих піаністів зарубіжних країн / Г. Курковський // Українське музикознавство : науково-методичний міжвідомчий щорічник.. – 1969. – К. – № 3. – С. 161.
6. Мильштейн Я. И. Исполнительские и педагогические принципы К.Н.Игумнова (Мастера советской пианистической школы) / Я. И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1980.
7. Николаев А. А. Б.Гольденвейзер-педагог / А. А. Николаев // Б.Гольденвейзер: статьи, материалы, воспоминания. – М. : Музыка, 1980.
8. Савшинский С. Леонид Николаев / С. Савшинский // Савшинский С. Очерки по истории фортепианной педагогики и истории пианизма / [под ред. А. Николаева]. – М. : Музыка, 1980.
Ч. II. – 1980.
9. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М. : Музыка, 1969.

ДО ПИТАННЯ ВИКОНАННЯ МУЗИКИ БАРОКО

Брюзгіна Г.Г.

У статті розкрито специфіку стилю бароко у контексті музичного мистецтва, особливості виконання музики доби бароко.

У наш час музика композиторів XVII–XVIII ст. дуже популярна. Концертні програми, складені з творів композиторів доби бароко, незмінно збирають численну аудиторію. Сучасні музиканти поступово повертають і відроджують знайдені рукописи (згадаємо хоча б творчу працю нашого співвітчизника Мирослава Скорика – його розшифровки львівських табулятур). Активно й захоплено ведеться пошук та відновлення старовинних манускриптів – мотетів, кантат і навіть цілих опер.

У Європі над проблемами музичної старовинної спадщини плідно працюють і музичні заклади – від ліцеїв до консерваторій (Schola Cantorum у Парижі, Національна французька консерваторія в Ліоні), і спеціальні бібліотеки з підключеним Інтернетом та багато мистецьких утворень (Центр барочної музики у Версалі, Бостонське музичне товариство Генделя та Гайдна).

Наша духовна спадкоємність з цими часами була сильно порушена революційними потрясіннями та трагічними роками сталінських репресій. Атеїстичне спрямування виховання та відтік талановитих митців за кордон завершили цю драматичну справу: загублено, якнайменше, три покоління. Як наслідок, маємо те, що маємо, – дуже тонкий прошарок творчої інтелігенції, чийми знаннями та зусиллями утримується непевна рівновага стану нашої культури.

Музика барокового періоду входить до обов'язкового репертуару музичних навчальних закладів усіх ланок і становить найбільш складну її частину. Тому зовсім не дивно, що часто виконання музичних творів не вирізняється ані глибокою виразністю, ані емоційною насиченістю – воно взагалі не має свого "обличчя".

Це, на жаль, ніяк не відповідає сутності того глобального шару культури, що об'єднаний, у першу чергу, її змістовою складовою, яка є релігійною концепцією людини та теоцентричною картиною світу.

Вона відображає відчуття людини віруючої, процес її духовного перетворення через поєднання божественної та людської енергій.

У нашому випадку, з одного боку, маємо необізнаність виконавців. З іншого – хибне сучасне уявлення про звучання барочної музики, що значно викривлено музичною практикою XIX–XX ст. з їх специфічними просторовими уявленнями. Так, наприклад, наше відчуття процесуальності виховано в бетховенських традиціях – ми навчені сприймати музичний процес як динамічний розвиток. У класиків миттєвості протиставлені, це дає їм поштовх до розвитку й кінцевого синтезу. А " ... старі майстри вміли якось подовжено довго відчувати один і той самий настрій та утримувалися в ньому досить тривалий час" [1, с. 245]. Музика бароко зовсім інакше відчуває чи "проживає" час, ніж XIX ст. – кожна мить інтенсивна, зв'язок миттєвостей сплавлений, кожна мить – вічність. Тут панує принцип розгортання.

Тому стає нагальною необхідність виявлення та узагальнення основних принципів барочного музикування, певних традицій і стилістики виконання.

Треба зауважити, що сам термін бароко вживаний до музики з'явився відносно недавно, в середині XX ст. Вперше його використав музикознавець Курт Закс у 1919 р., потім – лише у 1940 р. в статті Манфреда Букофцера. До 60-х років в академічних колах велися суперечки щодо використання одного єдиного терміна до творів таких різних композиторів, як Я.Пері, А.Вівальді, К.Монтеверді, Й.С.Баха, Д.Б.Перголезі, Ж.Б.Люллі та ін., бо доба музики бароко умовно об'єднує композиторські стилі Європи, які існували протягом 150 років (1600–1750 рр.).

Бароко має глибинну укоріненість у загальній культурі людства тому, що в її теократичному просторі, позбавленому конфліктів, релігійна людина відчуває себе цілісною особистістю. Композитори та музиканти-виконавці були людьми віруючими. Музична творчість зосереджувалося навколо релігійних центрів, церковних кафедр католицьких соборів, монастирів, протестантських общин, при дворах європейських королів-аристократів, де композитори-музиканти обіймали посади органістів, концертмейстерів оркестрів, канторів поруч із пасторською кафедрою (як, наприклад, Г.Телеман, Й.С.Бах, Г.Гендель).

У рукописах Й.С.Баха на початку твору обов'язково проставлене скорочене звертання за допомогою до Iesu Iuva – "Icuse, допоможи!", а в кінці – S D G – Soli Deo Gloria – "Всевишньому одному слава!" Подібне можна зустріти й у Й.Гайдна. Ще досить часто використовувався вираз "Recreation des Gemuths", що означає пробудження та перетворення духовного, божественного в людині.

Тому основним джерелом текстів була Біблія, псалми, євангельські історії Старого й Нового Завіту.

Зваживши на таку важливість втілювання Слова, розумієш, чому музична теорія бароко (йдеться про початок становлення музичної МОВИ як такої) базується на засадах античної риторики, яка досягла рівня мистецтва переконувати, причому мистецтва універсального. Так, у роботі "Антична естетика" Аристотеля наголошується універсалізм риторики в античності. "Риторика засвоювала всі стилі – від класичного аттичного до "барочного" азійського. Риторика фігурувала ще як розділ поетики, етики, логіки, філософії" [2, с. 2].

Про характер музично-риторичних описів XVI ст. найкращим чином говорять паралелі з риторичною прикрасою. Затверджується одна з головних його вимог – пишнота, що означала у риториці незвичайну благозвучність та образність, завдяки яким ораторська мова відрізняється від буденної. Поняття "пишнота" у риториці інколи поділяли на "величність" (*gravitas*) та "приємність" (*suavitas*). Це також використовувалося музичною теорією XVI ст.

Рациональна риторика ґрунтувалася на своїй дієвості. Вона відвіку широко і скрупульозно вивчала механізм дії, спостерігаючи його у різноманітних зв'язках оратора та публіки.

З цих позицій розглядається тепер і музичний творчий процес, що поділяється риторикою на п'ять етапів:

1. Винахід (*inventio*). Тут викладається музичний матеріал.
2. Розташування (*dispositio*) і розробка (*elaboratio*) матеріалу із характеристикою типів її побудови.
3. Вираження (*elocutio*). Ця частина поділяється на три розділи – вчення про відбір та поєднання засобів і вчення про фігури. Третя частина – прикрашання (*decoratio*).
4. Запам'ятовування (*memoria*) – найменш розроблена частина, частіше опускається.
5. Виконання (*executio*) із двома розділами – володіння голосом і володіння тілом.

Музична теорія бароко – це свого роду музична риторика. У ній тепер повністю збігаються завдання риторики, вперше сформульовані античними авторами: *docere, delectare, movere* – навчати, втішати, хвилювати.

Музична теорія бароко була обґрунтована німецькими теоретиками. Свідчення тому – праці І.Бурмейстера, А.Кирхера, І.Бернарда, Р.Вальтера, І.Маттезона І.Шейбе та ін. Музично-риторичні описи присутні і в працях представників інших європейських шкіл – італійської (що тримала пріоритет у практичній розробці музично-риторичних прийомів), англійської, французької, чеської, російсько-української.

Про конкретність таких риторичних запозичень краще за все говорить фіксація музичною теорією XVII–XVIII ст. так званих музично-риторичних фігур (поетичних метафор, алегорій та ін. засобів поживлення мови), що використовуються для зацікавлення слухачів. Їх число перевищує вісім десятків. Назвемо лише деякі, найбільш важливі.

Фігури зображувальні: *anabasis* (гр. восхожденья) – поступовий рух угору (пов'язано зі словом "воскрес"); *catabasis* (гр. нисхожденья) – рух униз (слова "земля", "могила", "пекло", "гріх"); *circulatio* (лат. круг) – рух мелодії по колу (символ "вічності"). До мелодійних фігур (або патетичних, інтервальних) відносяться: *exclamatio* (лат. фігура оклику (восклицання), яка виражена висхідною малою терцією); *interrogatio* (лат. питання) – риторичне питання, що утворюється рухом мелодії на секунду вгору у кінці фрази *passus duriusculus* (жорсткий хід) та (жорсткий скачок) – хроматизовані рухи на словах "страждання", "біль", "сльози", "скорбота". Фігури-паузи: *aposiopesis* (гр. сокриття (утаивание) – генеральна пауза, що зображує смерть, вічність та ін. *Suspiratio* (лат. позіхання) – коротка пауза, що зображує ламентозні образи. Арочні мотиви, що розріджують напружений розвиток; мотиви відштовхування, розгону, обходу; фігури обривання (звернення уваги), затримання, повторення та ін.

Однією з найбільш уживаних риторичних фігур у Й.С.Баха є афористичний вислів, так звана сентенція: "Немає нещастя в усьому світі, яке тривало б вічно", "Я втомився від зітхань – кожному своє", "Я хочу страждати, я хочу мовчати". На їх тексти добре склалися

арії-роздуми. А.Швейцер писав, що Бах не ілюструє вербальний ряд, а коментує, витлумачує його.

Глибокі емоції (яскраві, насичені переживання) нарешті знайшли своє втілення у музиці бароко – це стало головною її перемогою. Винахідником на цьому шляху став К.Монтеверді.

Маєстро писав: "Я упевнений, що наша душа в своїх проявах має три головні почуття або пристрасті: гнів, помірність (стриманість) і смирення. Це встановлено кращими філософами та підтверджується самою природою нашого голосу (високого, середнього, низького). Усі градації виявлені у трьох стилях: схвильованому (*concitato*), м'якому (*molle*) та помірному (*temperato*). Але в творах старих композиторів я не знайшов жодного прикладу схвильованого стилю, хоча він описаний ще Платоном в його "Риторичі" [3, с. 29].

Пошуки К.Монтеверді увінчалися успіхом. Він виявив, що звучання інструментів у певному ритмі при повторенні нот справляє необхідне враження (тремоло й піцicato струнних). Тобто новий засіб для вираження емоцій гніву, жаху, войовничого шаленства був помічений у невичерпних можливостях ритму. Монтеверді вважав, що без стилю *concitato* музику не можна називати довершеним видом мистецтва.

Продовжили справу І.Маттезон, Г.Ф.Телеман, К.Ф.Е.Бах у сформованій теорії одноафектності. Афект як комплекс складався з певних елементів музичної мови (ладотональності, інтерваліки, метру, темпу, ритму). Він мав охоплювати значну за розмірами музичну форму, тривати якнайдовше, щоби справити глибоке враження. А.Кірхер та І.Вальтер започаткували класифікацію нових афектів, нарахував уже вісім відомих і додав до них ще жарт (жартівливе скерцо).

Складаються нові співвідношення між вербальним та музичним рядом: відображується не кожне слово (як у ренесансному мадригалі), вибирається ключове задля ефектного звучання всієї форми.

Пізніше, у XVIII ст., риторика активно розробляє принципи композиції. Про цей вплив говорять класичні тепер терміни: тема, мотив, фраза, період, експозиція, розробка, висновок, епізод та ін.

Пріоритет риторики у вивченні спільних із мистецтвом процесів робив її впродовж багатьох століть узагальнюючою теорією

мистецтва. Викладене нею вчення про афекти використовувалося поезією, живописом. Лише у XIX ст. риторика утратила свою головну роль.

Зображальність як другий бік змістовості бароко має декілька важливих витоків: ренесансні тенденції, появу театрального жанру опери, а також проявлення герменевтики протестантизму (глушення Священного Слова). Згадаємо "Пори року" А.Вівальді, п'єси Рамо "Перекликання птахів", "Курка". У Куперена серед сотень п'єс є цілі блоки, що присвячено образам птахів ("Зозуля й щибетання", "Соловей у любові"), рослин та квітів ("Тростяники", "Маки", "Квітучі садки"), морів та річок ("Хвилі", "Гондоли Делосу"), війнам ("Фанфари"), людям ("В'язальниця", "Старі сеньйори"), побуту ("Годинник"). Музичні портрети Куперена мають літературні прообрази: "Характери" Лабрюєра, "Мрійниці" Сан-Сорлена та ін.

Дуже багато зображальних муз.-риторичних фігур є в ораторіях. Наприклад, у Генделя в "Месії" на словах "Я стрясу небо й землю" (№4), в "Ізраїлі у Єгипті" на слова "жаби заповнили країну" (№5), "налетіли незчисленні мухи" (№6), "й води стали, як стіна" (№20).

У Й.С.Баха сильно розвинута зображальність, пов'язана з герменевтикою. Кілька десятків прикладів наведені у книзі про Баха А.Швейцера: гріхопадіння Адама, бичування Христа, воскресіння Христа; гра звільнених вітрів, рух хвиль річки (Йордан), озера (Генисарецького), моря (Балтійського), океану; кроки, бій годинника, сміх, рухи змія та ін. [4, с. 59].

Символіка чисел у бароко є даниною довгій церковній традиції середньовіччя. Сакральністю було просякнуто все у мистецтві бароко: від поодиноких знаків-символів до неосяжних глибин простору, що випромінював незбагненне, таємне. Відповідно, що краще вона виявлена у духовній музиці. Безперечними символами є наступні числа.

Число 1, що відповідає поняттю "єдиносущний"; 3, що означає Трійцю. В музиці число 3 відповідає початку, середині й кінцю твору. Божественній триєдності відповідні 3 види музичних інструментів, які означають 3 основні християнські чесноти – віру, надію, любов.

Число 4 символізує гармонію, єдність душі й тіла. В бутті виявляється в 4-х елементах, 4-х порах року, 4-х темпераментах, 4-х

евангелістах, 4-х тетракордах, які пов'язані з 4 періодами життя Ісуса Христа (вочоловічення, смерть, воскресіння, вознесення). Особливе значення має число 7. Підтвердженням його довершеності є неділимість на інші числа. Воно виражає містичний зв'язок музики і Всесвіту, 7 тонів відповідають 7 планетам, 7 дням тижня; 7 струн ліри означають гармонію сфер.

12 – це число апостолів, 33 – вік розп'ятого Христа. Символічними також є похідні від цих чисел.

Ось так у західноєвропейській музичній практиці з'являється так званий "musicus poeticus". Це був композитор, що поєднував знання вченого, теоретика (знавця "Musica poetica" – музично-риторичного вчення), вміння ремісника з рисами художника, митця, який втілює принципи вчення у довершених творах, здатних пережити свого автора.

Емоційна змістовість бароко зумовила яскравий розквіт як духовної, де панував чудовий голос, так і інструментальної музики (насамперед, органної та скрипкової). Виникло надзвичайне явище сплаву риторичного змісту, принципу концертування як завзятого змагання з просторовими особливостями інструментів. Як результат – гнучкий, рухливий, емоційно чутливий скрипковий стиль просякнув (наситився) імпровізаційністю, концертністю органу та неперевершеною виразністю голосу. Інструментальні можливості вокалізувалися, набули мелодійної наспівності. Вокальні ж партії збагатилися інструментальною гнучкістю.

"Спів, що торкається душі" – так назвав вокальний стиль бароко Д.Россіні. "Більшість відомих співачок нашого часу, – стверджував він, – зобов'язані своїм даруванням перш за все щасливим природним даним, а не їх удосконаленню. Такі Рубіні, Паста і багато ін. Справжнє мистецтво *bel canto* закінчилося разом з кастратами" [5, с. 16]. Тут стане доречним історичний екскурс з цього питання.

Нагадаю, що жіночі голоси у духовній музиці не звучали до кінця XIX ст. Заборона на їх використання виходила, скоріш за все, з естетики та вокальних канонів іудейського співу, які говорили, що голос жінки за своєю природою не прийнятний у богослужінні (йдеться про чуттєве збудження, яке він викликає). 44-ий канон Лаодикейського Собору (367 р.) забороняє жінці вхід до олтаря, а "Повчання (Поученіє) трьохсот вісімнадцяти отців церкви" (375 р.) надає їй тільки права молитися у храмі.

Звукова середньовічна естетика була орієнтована на такий спів, що уподібнювався "співу ангелів на небесах" на честь Усевишнього – vox perfecta. Школа римських співаків стала з 460 р. так званим "Оракулом, Університетом церковної музики та співу для європейських та князівських капел" [6, с. 26]. У складі церковного хору, крім натуральних чоловічих голосів, за відсутності жіночих голосів, звучали серафічно-чудові безтілесні голоси хлопчиків, контр тенорів (фальцетистів, кастратів). Між *tenore* та *discantus* з'являється співзвучний до них *concordans* (старовинна італійська назва контртенора). У школі Нотр-Дам він же виявлений як "нижчий, ніж дискант", або "проти *tenore*", тобто *contratenore*.

Саме з цього часу починається та висока ідеалізація високого тону у співі, та вибаглива на нього установка, котра стане основою не тільки *bel canto* XVII–XVIII ст., а й сучасного класичного співу.

Віртуозний спів ренесансного XVI ст., адресований чоловічим високим голосам, міцно пов'язаний із традиційною увагою до горлового регістру. До цього "солов'їного саду" високих чоловічих голосів у кінці XVI ст. поступово долучаються (приєднуються) сопрано зі своїм насиченим звучанням, і це знаменує початок справжньої революції в естетиці сприйняття високого вокального тону.

Звідси зрозумілий пошук нового, "природного" звучання, що поступово привертав "божественні" голоси з небес до землі жили та страждали реальні люди.

Якщо у середньовіччі та ренесансній культурі спів слугував вираженню афекту, то з розповсюдженням опери поступово виникла необхідність мати вокальну майстерність, демонструвати широкий (та особливо високий) діапазон, рухливість та гнучкість голосу. Посприяв цьому також перехід від поліфонії до гомофонії, який спричинив утвердження ролі сольного співу. Професіоналізацію оперного співу прискорила ще поява публічних оперних театрів (1-ий відкрито у Венеції в 1637 р.), що потребували досвідчених виконавців. Урешті-решт усе це привело до формування у XVII–XIX ст. національних вокальних шкіл. Голос справжнього майстра *bel canto* мав вирізнятися матеріальною красою (*il corno di voce*). Ідеальне легато (*portamento di voce*), точна атака звука з його наступним філіруванням (*messa di voce*), розширення діапазону за рахунок вирівняного, "медоточивого" з'єднання регістрів (*unione*

mellifluis), рухливість (agilita), що була вихована імпровізаційною орнаментикою – все це складало основні вимоги bel canto. Справжніми героями в цьому були італійські кастрати. Саме у цій часті вигнавців суспільства, котрих Е.Херіот (автор книги "Кастрати в опері") порівнює з в'язнями гетто, народилося справжнє мистецтво bel canto – мистецтво неперевершеного співу, що потребувало багаточасових занять кожного дня протягом тривалих років, коли спів і тільки він визначав сам спосіб життя. Постійно тренуючи та нарощуючи силу та гнучкість голосових зв'язок на мистецтві орнаментики, школа bel canto надавала своїм адептам фантастичну виконавську свободу.

Послідовно закони bel canto були викладені в трактатах П.Ф.Тозі та Д.Манчіні. П.Тозі попереджав, що оволодіння орнаментикою, цим вищим пілотажем вокального мистецтва призначено тільки для тих, хто виявляє у навчанні "гострий розум, уяву та відмінне знання контрапункту".

Першість італійської опери була прийнята більшістю країн (Англія, Іспанія, німецькі князівства) Європи. Сам стиль італійської вокальної школи та, насамперед, мистецтво її виконавців, серед яких легендарна фігура кастрата Фарінееллі (1705–1782), зробили історію музики цієї доби саме історією співу та його виконавців.

Сучасних "фарінееллі" називають контртенорами. Контртенор – найвищий із чоловічих оперних голосів, за висотою відповідають жіночим контральто, меццо-сопрано або сопрано. Близький до нього за звучанням тенор-альтіно не відповідає контртенору, бо сам є високим регістром тенора, в той час як контртенор – це фактично чоловічий альт або чоловіче сопрано.

Музична освіта барочного часу готувала виконавців до універсалізму: вони вивчали теоретичні дисципліни (генерал-бас контрапункт і т.д.) як майбутні композитори, а гру на інструментах, особливо на клавесині, як майбутні виконавці-інструменталісти. Отже, не було жодної потреби в детальному викладі вказівок, що стосуються динаміки, темпу, артикуляції й інших подробиць.

Позначення динаміки у більшості старовинних текстів відсутні, але типізація засобів виразності епохи торкається і її. Для барочних творів, що втілюють афект як процес, не є характерними яскраві кульмінації, особливо точки чи піки розвитку, але мають місце цілі динамічні "плато", зони, своєрідні "тераси" зручностей. Теоретичні

міркування сучасників з цього приводу мають вигляд радше рекомендацій, ніж правил. Писалося, що цілком неможливо визначити ті випадки, коли потрібне forte або piano, тому що найкращі правила передбачають таку саму кількість винятків. Серед висловів Ф.Е.Баха з цього приводу є такі: "Тінь і світло залежать від думок та від пов'язаності цих думок", "Від душі треба грати..., не як дресирований птах!" [7, с. 95].

Композитори, які виставляли виконавські вказівки, робили їх, як правило, в тих місцях, котрі відрізнялися від традиційних, або там, де могли виникнути сумніви в авторських задумках. Це підтверджується практикою Баха. Він не позначав динаміку у творах, які виконувалися під його керуванням або розучувалися його учнями (інтенції, "ДТК"). І навпаки, ретельно проставляв помітки в творах, які відсилав в інші місця.

Істотну проблему для сучасного виконавця становить правильне визначення характеру руху, дуже важливого у передачі афекту. Цей характер стає зрозумілим у результаті порівняння (співвідношення) виконуваної музики з танцювальною семантикою, що посідала особливе місце в музичному мистецтві XVII–XVIII століть. Так, при ознайомленні з новим твором слід уважно поглянути і знайти в ній ритмічні структури того або іншого танцю, визначивши, чи не нагадують вони сарабанду, жигу, гавот буре та інші танці.

Загальноприйнята в сучасній практиці настанова про необхідність дотримання ритмічної стриманості у виконанні старовинної музики вступає у протиріччя з характерним для епохи бароко "жвавим (живим) ритмом" – досить гнучким, таким, що багато в чому підкорюється риторичним законам. Нагадаю, що з XVII ст. набуває поширення нова виконавська манера, що пізніше називатиметься *tempo rubato* ("украдений час"). Про неї вже писали засновники сольного та оперного стилю "Nuove musiche" Я.Пері й О.Рінуччіні. "Вкрасти час (*rubare il tempo*) – означає відняти певну частину від написаної тривалості ноти, щоб додати її до наступної, або навпаки" [7, с. 22]. В XIX–XX ст. цей термін буде використаний для визначення агогічної свободи. В оновлених засобах виразності агогічним змінам надається вагоме значення. У XVII ст. виникає безліч темпових градацій та нюансів. Торкнулося це, у першу чергу, п'єс, в основі яких лежить імпровізаційність.

Протягом багатьох століть у музиці панувало помірне звучання, більш тихе, ніж притаманне нашому часу. Оркестри не були великими, та самі інструменти – струнні та духові – мали меншу силу та діапазон можливостей. Таким чином, розглядаючи динамічний розвиток, йдеться радше про нюансування. "Музиканти, які мали смак та розум, ніколи не використовували динамічні зміни як єдиний виразний засіб, та ніколи не доводили їх до межі"[7, с. 45].

Старовинні трактати свідчать, що звучання музики визначалося співвідношенням трьох рівноправних компонентів: сили, наповненості звука та його гостроти (проникливості). Кожен із цих факторів може панувати або бути врівноваженим. Ступінь "світлості" звука збільшується підкресленням гостроти й сили та зменшується повнотою звучання.

Чергуванням та комбінацією струнних, дерев'яних духових та – якщо треба, труб та литавр, або навіть валторн, старі майстри досить природно досягали елементарних динамічних змін, які самі впливали зі стилю композиції і для котрих не потрібні були вказівки.

Одним із найулюбленіших оркестрових прийомів старовинної музики є ефект луни (застосовувався протягом кількох століть). Підкреслимо, що сам ефект пов'язаний більше з тембровим забарвленням звука, ніж зі зменшенням його сили. Велику роль при цьому відігравав просторовий контраст: він досягався зміною органних регістрів, чії труби розташовувалися в різних місцях церкви, або переключкою різних органів чи оркестрів на протилежних хорах.

Корисно звернути увагу на особливий характер контрасту звучностей. Співставлення використовувалися в першу чергу для колористики, відмінність у силі була другорядною.

У точній передачі стилістики бароко важливим є питання артикуляції, під якою спочатку розумілася наука про мову (ясність, розчленованість складів при вимовлянні слів). У музичній теорії йдеться про розчленованість або зв'язність (поєднанність) мелодійних тонів відповідно до змісту. Виконавець може скористатися різноманітними засобами *staccato*, *legato* та *non legato*.

Ще однією проблемою барочної стилістики є відтворення мистецтва орнаментики, що репрезентована у музичній риторичі цілим розділом (*decoratio*) – прикрашання. "Манери", як називали

прикраси в епоху бароко, підрозділялися на італійські – "значні" і французькі – "довільні". Значні манери – це фіксовані композитором мелізми у вигляді різних форшлагів, нахшлагів, групето, трелей та ін. На противагу італійській манері, французька, або довільна, манера була імпровізаційною, мала вільно орнаментовані каденції та фермати. Зазвичай у практиці ці типи "манер" об'єднувалися.

Своєрідна ритмічна орнаментация виявилася у так званих *inegalite* – нерівномірностях. У певних мелодійних послідовностях, складених з однакових тривалостей, утворюються звукові пари, в яких один звук подовжений за рахунок наступного. Таким чином виникає пунктирний ритм, який так полюбили використовувати композитори бароко.

Вивченням барочної стилістики займаються музичні заклади, зокрема факультети й навіть цілі консерваторії Європи. Широко відомі та популярні у світі такі колективи виконавців, як російські ансамблі "Академія старовинної музики" та "Мадригал", естонський ансамбль "Hortus Musicus" ("Музичний сад"), французькі колективи "Les Arts Florissant" та ансамбль Ж.Модерна, нідерландська група "Rebel", лондонський оркестр церкви St.Martin-in-the-Fields, американський "Anonymus 4" та багато інших. Кожен рік збирають багатотисячну аудиторію глядачів наступні мистецькі заходи: Tage Alter Music Berlin (День старовинної музики у Берліні), Handel Festspiele (фестиваль Генделя), що проводиться в Халлі, Лондоні, Геттенгені та Карлсруе), музичні акції у Відні, постійні концерти та майстер-класи у Centre of Baroque Music Versailles.

У кінці XX ст. з'явилося таке явище, як автентичне виконання, котре продовжило справу століття з відкриття та виконання творів давніх часів, у тому числі й бароко. Аутентизм – це своєрідна ознака нашого часу, спроба якнайкраще відтворити спосіб виконання музикантів тих часів, використовуючи при цьому всі науково-пошукові надбання. Тут стануть у нагоді слова німецького теоретика І.А.Шейбе, що писав у 1738 році в тижневику "Critischer Musicus": "Як може дістатися всіх достоїнств (позитивних якостей), обов'язкових для вироблення доброго смаку, той, хто не поцікавився, хоч би й висловивши критичні зауваження, дослідженнями і правилами ораторського і поетичного мистецтва, настільки необхідними для музики, що без них неможливо зворушливо і виразно вигадувати, адже з цього, загалом і зокрема,

впливають майже всі особливості вишуканого чи поганого стилю" [8, с. 316]. Нехай ці слова стануть гарним стимулом для сучасних виконавців та послугують розквіту їхньої індивідуальності, бо бароко – стиль епохальний. Його особливе, визначальне місце протягом усього шляху мистецтва важко заперечити, його потужна творча енергія виходить далеко за визначені істориками вузькі часові межі, впливаючи і на розвиток культури наступних століть.

Література

1. Друскин М. С. Иоганн Себастьян Бах / М. С. Друскин. – М. : Музыка, 1982. – 383 с.
2. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века / О. Захарова. – М., 1983.
3. Бронфин Е. Клаудио Монтеверди / Е. Бронфин. – Л. : Музыка, 1970. – 35 с.
4. Холопова В. Н. Три стороны музыкального содержания / В. Н. Холопова // Музыкальное содержание: наука и педагогика : материалы I Российской научно-практической конференции 2000 г., г. Москва. – Москва ; Уфа : РИЦ УГИИ, 2002. – С. 55–76.
5. Россіні Дж. Вибрані листи, вислови, спогади / Дж. Россіні. – Л., 1981. – 112 с.
6. Хабек Ф. Кастраты и их вокальное искусство / Ф. Хабек. – Л., 2004. – 230 с.
7. Копчевский Н. А. Клавирная музыка: Вопросы исполнения / Н. А. Копчевский. – М. : Музыка, 1986. – 95 с.

ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ЛІРИКИ П.І.ЧАЙКОВСЬКОГО ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ

Коробка В.І.

У статті розглядається питання з виховання співака на вокальних творах (романсах) П.І.Чайковського, 170-річчя якого відзначається у 2010 році. Обґрунтовується важливість особливої уваги до лірики у процесі становлення голосу.

Завдання вокального навчання – формування та вдосконалення практичних професійних навичок співацького голосоутворення.

Першочерговим завданням вокального педагога є вокальна діагностика, яка визначає тип голосу конкретного учня чи студента. Діагностування співацького голосу – справа складна та відповідальна. Втім, деякі педагоги вважають діагностику справою простою та зрозумілою, особливо теоретично. Але практика виявляє факти помилкового визначення типу голосу, і, як наслідок, – голос не розвивається у напрямку збагачення його природної основи, а збіднюється. А відбувається це тому, що в оцінці якостей голосу допускаються необґрунтовані, безвідповідальні та поспішні висновки. В.Луканін уважно вивчав студента, який починав у нього навчатися, протягом року. Він дуже обережно та поступово виявляв індивідуальні особливості учня – тембр, діапазон і т.п., близько півроку студент співав у зручному для нього діапазоні, а потім обережно пробував розширювати його.

Від результатів діагностики залежить тактичний план навчання студента, визначається завдання та очікуваний результат. Помилки не дають можливості розвиватися голосу відповідно до його природи, призводять до невиправних (або важко виправних) помилок, а інколи і великої шкоди для голосу.

Визначення типу голосу за категорією, за наявності яскраво вираженого голосу, здебільшого не складний процес (низькі та високі голоси), але визначення голосу в тій чи іншій групі може ускладнюватися. Не завжди можна безпомилково встановити – чи це драматичне сопрано, чи високе меццо, або – драматичний тенор чи ліричний баритон, бас-баритон або "чистий" бас. Тому першим завданням педагога є "знаходження місця" голосу у класифікації таблиці голосів. Але трапляються випадки, коли остаточний висновок щодо типу голосу так і не відбувається до кінця навчання студента. І тоді хороше меццо-сопрано стає поганим сопрано, бо не надали значення тенденції голосу легше йти донизу, ніж підійматися вгору. Інший випадок стосується природно високого голосу, який віднесли до середнього. У даному випадку розширення звуку привело до звуження діапазону.

Слід зауважити, що класифікацію можна розглядати лише як схематичний "розподіл" голосів, оскільки завжди існує виняток, яке стосується співаків із надзвичайними здібностями, природним даром. Унікальним у цьому відношенні був Шаляпін, який мав ліричний бас (кантанте), але при цьому виконував усі басові партії в

"Борисі Годунові" (Борис Годунов – бас-баритон, Пімен – бас-кантанте, Варлаам – бас-буфф (профундо). Іван Петров (високий бас) в одному й тому ж спектаклі "Князь Ігор" заспівав яскраво виражені партії баса-кантанте та ультра-профундо.

Звичайно, чіткого профілювання вимагають оперні голоси, і чим вища майстерність співака, тим доступніша для нього будь-яка партія його голосової групи. Однак помилково вважати, ніби класифікація може передбачити всі індивідуальні відмінності співаків. Класифікація лише узагальнює переважні нормативи для тієї або іншої групи голосів. Педагог, керуючись цими нормативами, обов'язково повинен враховувати індивідуальні особливості конкретного голосу, над формуванням якого йде робота. Наприклад, сопрано з напруженими верхами буде доцільно тимчасово вести у режимі меццо-сопрано, а меццо-сопрано з надмірним розширенням та глухим звучанням голосу – у режимі сопрано.

Голос вимагає постійної роботи, але водночас і обережного, розумного ставлення, щоб не завдати йому шкоди. У роботі над голосом педагог має всіляко прагнути до виявлення та розвитку усіх елементів природної краси голосу, тембру.

Тембр – головна якість голосу, яка визначає його цінність та є особливим орієнтиром у вокально-педагогічній роботі. Тембр є ознакою, завдяки якій класифікуються типи співацьких голосів. В.М.Луканін вважав, що тембр – найбільш цінна якість голосу. За визначенням К.Мазуріна, "основою всілякого співу має бути ліричний тон, його ж драматична зміна являється результатом декламації (акцентуації), а не зміна механізму тоновідтворення. На драматичний тон затрата дихання та фізичної сили не збільшується". Досить показовим є приклад, наведений В.Луканіним про співака з яскраво вираженим ліричним тенором, який віддавав перевагу драматичному репертуару. Голос його можна було розвинути та посилити, але за рахунок втрати красивого тембру. І все ж співак, після довгих вагань, залишився ліричним тенором із м'яким красивим тембром. Прославлена співачка М.Максакова мала незвичайний голос – ліричне меццо-сопрано, і це поставило для неї ряд додаткових труднощів, з яким не стикаються типові меццо-сопрано. Але відмінна школа, у поєднанні з талантом, дали їй змогу втілювати образи різних за характером оперних героїв (М.Мнішек з "Бориса Годунова", Весна із "Снігуроньки", Любаша з "Цареві

нареченої", Амнеріс з "Аїди"). При цьому співачка ніколи не вдавалася до перевантаження свого голосу з метою перетворення його на драматичний або видобування з нього динамічних ефектів. Але володіла надзвичайною майстерністю.

"Уникати співати на межі своїх можливостей – це один із найбільших секретів школи бельканто, і про це завжди пам'ятав Батістіні", – писав Ф.Пальмеджані. А вислів Бруно Вальтера "Мистецтво – це відсутність напруження" можна визнати за головний принцип академічного співу. Виходячи з цього, слід визнати форсування звука як найбільший недолік у звучанні голосу, який загрожує його збереженню. Форсований звук не лише шкодить голосу, але є неприйнятним для мистецтва співу взагалі. Корінь зла – у неспроможності учня, а часто і самого учителя, розрізнити повнозвучне природне звучання голосу від крику. Головною причиною крику є невміння добре співати, а це призводить до руйнації голосу, яким би міцним він не був. Крикливий спів можна порівняти з надмірним звуковидобуванням (так званою шаленою грою) на музичних інструментах, що часто і псує їх. У багатьох випадках крик не демонструє силу голосу, а при вмілому співі можна досягти значно більшої сили голосу, не вдаючись до крику, і взагалі, форсований спів неприємний для слуху, бо при цьому співак втрачає гнучкість голосу, красу тембру та вишуканість виконання.

Основним навчальним матеріалом, який забезпечує співацький та художній розвиток учня, є художньо-навчальний репертуар. Саме музичний матеріал і є важливим фактором розвитку голосу. Спеціально підібраний репертуар сприяє комплексному формуванню вокально-технічних та художніх навичок. Правильно підібрані музичні твори уже самі по собі виховують голос. Від того, що співатиме учень, буде залежати спосіб голосоутворення. При цьому слід керуватися характером голосу учня, а також рівнем його загального музичного та вокального розвитку.

Саме романс, камерний вокальний твір для голосу з інструментом, який набув широкого розповсюдження у всіх європейських країнах з кінця XVIII ст., складає повну частину навчального матеріалу у вокальному класі різних навчальних закладів.

Розкриття драматургічної суті романсу, його художньо-виконавські та психологічні особливості – завдання виконавця. Академік

Б.В.Асаф'єв так характеризує романс: "Романс – це складний вид "кімнатної", "домашньої", салонної пісні – пісня, яка стала більш інтимною, чутливою відносно відтворення найбільш тонких відтінків психіки – особливого душевного настрою, і тому піснею, поєднаною з ліричною поезією. Романси пишуться на різноманітні вірші, але головною метою композитора завжди є прагнення висловити найбільш виразно задум поета та посилити музикою емоційний тон ... віршів". Романс – це єдиний та неподільний світ художнього переживання.

Музична мова лірики демократична, наближена до побутової лірики. Слід звернути увагу на головну характерну рису вокальної лірики – ліричну мелодію – співучу, таку, що співається. Професор В.М.Луканін підкреслював, що спів ліричних творів пом'якшує звук та поліпшує вимову слів. Досягти в голосі справжньої лірики – величезне досягнення для співака, на ліриці формується комплекс інтонаційно-виражальних ресурсів голосу кожного співака. Вона містить у собі велику кількість різноманітних творчих завдань, сприяє розвитку музикальності, виконавської чуйності, тонкого відчуття музики, а також виводить на шлях природності голосоутворення, надаючи справжньої виразності голосу. Недооцінювати лірику, поєднану з іншим характером властивостей голосу, – свідомо збіднювати не тільки голос, а взагалі виконавські можливості співака.

На відміну від оперних вокальних форм, що вимагають від співака "великого плану", а відповідно і великого голосу, камерне виконавство полягає в "акварельності" музичного образу, тому і не обов'язково великого голосу. Доречно нагадати про те, що перші камерні співаки не мали від природи особливо звучного та великого голосу (бо камерні концерти відбувались у невеликих концертних залах), але відрізнялися майстерністю виконання, володінням своїм "інструментом", емоційною виразністю та музикальністю, таким чином примножуючи великі художні досягнення вокально-камерного жанру. Виходячи з цього, слід визначити форсування звука, до якого нерідко вдаються співаки, неприйнятним та найбільшим недоліком у звучанні голосу. Форсований звук не лише шкодить голосу та протирічить ліриці, але неприйнятний для мистецтва співу взагалі. Крикливість у співі – це, перш за все, невміння добре володіти голосом. Вислів Бруно Вальтера

"Мистецтво – це відсутність напруження" можна визнати за головний принцип академічного співу.

До романсового жанру зверталось багато видатних композиторів, але особливе місце серед них належить П.І.Чайковському. Його величезна спадщина вокальної камерної літератури завоювала міжнародне визнання та популярність. Міжнародний конкурс ім. П.І.Чайковського, що відбувається з 1958 року у Москві, вважається одним із найпрестижніших. Головне місце у програмі конкурсу займають твори П.Чайковського.

Романси Чайковського – вершина російської вокальної лірики. Висока майстерність та виключна доступність, а головне – щирість ліричного висловлювання надають романсам композитора популярності серед найбільш широкої аудиторії. Співаків композитор приваблює як лірик та видатний мелодист. "Ніколи не довіряйте людям, які не люблять Чайковського", – стверджував видатний піаніст В.Горовиць.

У мелодичному стилі романсів взаємодіють пісенність, аріозність та декламаційний речитатив. Цей синтез надає особливої виразності музичній мові.

Серед романсової творчості композитора переважають романси ліричного складу, де тема любові розкривається у всій складності, багатстві почуттів та настроїв. Головне значення романсів Чайковського – у заглибленні та різноманітному розширенні ліричної теми. Романси композитора мають величезний емоційний діапазон.

Існує думка, що Чайковський був не надто розбірливим щодо поетичних текстів та не намагався відтворити у музиці усі деталі поетичної мови. Але уважне прослуховування його романсів наштовхує на іншу думку. Композитора цікавили поети-сучасники і, перш за все, ті, які у своїй творчості тяжіли до музики. До таких поетів, на думку Чайковського, належали О.Пушкін та А.Фет. Особливо цінував композитор емоційно-музичний бік поезії, яка виходила за межі точних понять та уявлень. На вірші А.Фета та О.Толстого створені кращі романси Чайковського. Взагалі, композитор намагається обирати вірші, які у своєму ритмі та будові мають основу для широкого мелодичного розспіву.

Провідна лірична тема, обрана Чайковським, належить до любовної лірики, традиційної для романсу, втілена у різноманітні за

типом романси: ліричний романс-пісня "Я ли в поле да не травушка была", романс-вальс "Средь шумного бала", романс-елегія "Отчего?", драматичний монолог "На нивы желтые", гімн любові "Слеза дрожит", гімн-монолог "Благословляю вас, леса", трагічний реквієм "Ни слова, о друг мой". У таких романсах, як "То было раннею весной", "Вечер", ліричні образи пов'язані з природою. Різноманітні романси-пісні з дитячою тематикою із циклу "16 детских песен": сценка-діалог "Кукушка", картинки природи "Весна", "Осенняя песня", жартівлива "Мой Лизочек так уж мал" та коліскова "Колыбельная песнь в бурю".

Вперше у вокальній ліриці композитора зустрічаються замальовки картин з народного життя, що мають певний національний колорит, наприклад, романс "Корольки". Один з популярних романсів Чайковського "Забыть так скоро" побудований на темі інтонаційно-емоційної мови з драматичним розвитком.

Дійсним шедевром вокальної лірики Чайковського є романс "Примирение", у якому відчутні інтонації, типові для побутової музики тієї епохи, а також для циганських пісень. Але ці інтонації дивовижно опоетизовані та шляхетні. Поруч із зазначеним романсами варто назвати ще ряд кращих романсів, які виконуються різними камерними співаками: "День ли царит", "Ночи безумные", "Соловей", "Ночь", "Снова, как прежде, один", "В эту лунную ночь", "Черными тихо летела душа небесами", "Закатилось солнце", "Серенада" ("О, дитя"), "Скажи, о чем в тени ветвей", "Подвиг".

Романси Чайковський писав протягом усього свого творчого життя, їх – більше ста. Оскільки композитор був ліриком, то в основному писав для високих голосів, а для низьких – дуже мало. Одним із улюблених композиторів видатного російського оперного співака, володаря могутнього басу Марка Рейзена, був Чайковський. Він у спогадах про свій творчий шлях згадує про наполегливу роботу зі створення м'якості звучання голосу, щоб додати до нього ліричних фарб. У його концертному репертуарі налічувалося близько тридцяти романсів Чайковського. Славетна українська співачка Марія Литвиненко-Вольгемут, володарка могутнього лірико-драматичного сопрано, любила романсову лірику Чайковського. "Співати Чайковського водночас і легко, і важко, – відзначала народна артистка СРСР Ксенія Держинська, – легко, тому що його твори написані з тонким знанням всіх можливостей і особливостей людського голосу, і

разом з тим виконувати Чайковського важко, тому що за простотою і красою звука в його творах приховано завжди глибоку думку художника-реаліста". Вокальна лірика Чайковського несе у собі цілий світ образів, почуттів і настроїв, вони настільки багаті та різноманітні, що повинні вивчатися протягом усього творчого шляху співака.

Ліриці належить величезна роль у вихованні співака, зокрема, у виявленні позитивних якостей голосу.

Втіленню лірики у романсі найбільш відповідають широконаспівні твори, проникливі та щирі. Голосоутворення у сфері лірики ніби самими характером музикування спрямовується у русло природності і свободи. На користь лірики виступає ще один важливий фактор – лірика зберігає довголіття голосу. М.Рейзен співав у опері у 90 років, С.Хромченко зберіг свіжість голосу та діапазон тенора до 80 років, М.Ф.Бровченко – до 70 років.

Важливо підкреслити те, що ігнорування ріано та зловживання надмірною силою звука завжди вважалися несумісними з культурою співу. Лірика надає широкий простір для добору матеріалу, найбільш корисна для формування молодого співака. Виконання лірики припускає використання найщирішого динамічного діапазону звука – від наспівування до граничного повнозвуччя голосу.

Література

1. Вопросы вокальной педагогики : сборник статей. – Л. : Музыка, 1982. Вып. 6. – 1982. – 184 с.
2. Полянский Г. Н.А.Обухова / Г. Полянский. – [2-е изд.]. – М. : Музыка, 1986. – 159 с.
3. Євтушенко Д. Роздуми про голос (Нотатки педагога-вокаліста) / Д. Євтушенко. – К. : Музична Україна, 1979. – 89 с.
4. Рейзен Марк. Автобиографические записки, статьи, воспоминания / Марк Рейзен / [составление и редакция Е. А. Грошевой]. – [2-е изд.]. – М. : Советский композитор, 1986 – 301 с.
5. Русская музыкальная литература : [учебное пособие]. – [7-е изд.]. – Л. : Музыка, 1983. Вып. 3. – 1983. – 344 с.
6. Сквирский С. И. Настройка голоса. Педагогические наблюдения / С. И. Сквирский. – К. : ЗАО "Випол", 2009. – 661 с.

7. Швачко Т. Марія Литвиненко-Вольгемут / Т. Швачко.
– К. : Музична Україна, 1972. – 182 с.

УДК 378.149

РОЛЬ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА У ВИХОВАННІ ТА ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Голуб Н.В.

У статті розглядається кобзарське мистецтво як унікальне явище світової культури, його значення у виховному процесі та духовному відродженні особистості.

Новий етап розвитку цивілізації характеризується динамізмом і глобальністю масштабів перетворень у всіх сферах життєдіяльності людини. "Сучасне людство на тлі видатних досягнень науки, все більше втрачаючи духовні орієнтири та справжні життєві цінності, невпинно рухається до повної деградації. Тому йдеться про порятунок цивілізації, і найперше духовний" [4].

При цьому важливо також зазначити, що сучасна педагогічна наука і практика дуже багато втрачає від того, що в масовій свідомості батьків, учителів, вихователів, керівників шкіл, працівників органів освіти та науковців ще не утвердилися деякі фундаментальні ідеї, давно визнані в цивілізованих країнах як педагогічні аксіоми. Одна з них та, що кожна людина з найбільш раннього віку має оволодівати історично сформованими першоджерелами рідної культури. Це першоджерела любові, краси, добра. Ними є природні для дітей рідна мова, фольклор, народне мистецтво. Перлини народної мудрості, народні пісні та думи вчили молодь бути добрими, щирими, стійкішими та витривалими.

Вирішенню цих питань значною мірою сприяє звернення до традицій української духовності, серед яких важлива роль належить кобзарському мистецтву.

Кобзарство – унікальне явище не лише української, а і світової культури. Його носії – кобзарі впродовж століть зберігали духовний генофонд народу, будили в ньому національну свідомість, передавали тисячолітню мудрість, розкривали правду життя, закликали до активності, згуртованості, боротьби зі злом. Їх

просвітницька діяльність заборонялася, їх сотнями нищили, прирікали на вимирання. Разом зі знищенням кобзарства нищився і неоціненний духовний спадок України – думи, історичні пісні, звичаї, мова, знання давніх часів та історії. Не можна уявити і творчі здобутки Т.Шевченка, М.Гоголя, М.Лисенка без кобзарської тематики.

Традиційно кобзарське мистецтво у всі часи свого існування несло ідеї гуманістичної спрямованості, будучи своєрідним засобом виховання. Тому педагогічну цінність кобзарського мистецтва важко переоцінити. За ним треба вивчати сповнену драм і трагедій історію нашого народу. Кобзарі, крім музичного та поетичного талантів, повинні були мати неабиякий педагогічний хист, щоб навчати людей жити за правдою Божою, у мирі і злагоді. Кобзарство – школа життя народного. Т.Шевченко не випадково віддає сина згн'ябленої Катерини на "виховання" кобзареві, сподіваючись, що з малого Івася вийде людина, яка візьме від свого вчителя ту мудрість, що примножувалася тисячоліттями. Як бачимо, кобзарство здійснювало вплив на духовний світ людини, було невід'ємним елементом формування особистості, її позитивних рис.

Через народні історичні пісні та думи кобзарі наближали свій народ до національної культури, його історії, відігравали значну роль у житті. І.Франко писав, що "думи та пісні виховували нові покоління, вливаючи в них з материнським молоком того самого геройського духу, котрим жили батьки" [5, с. 21].

Великі педагоги-музиканта завжди звертали увагу на необхідність глибокого неформального вивчення молоддю рідної пісні. "Пісню спочатку полюбити треба, – аж тоді можна її співати", – говорив П.Демуцький. Вторив йому відомий учений-теоретик, композитор і фольклорист Ф.Колесса: "Висока художність та поетичність, які притаманні народним пісням, – це наймогутніші виховні чинники".

У педагогічних пошуках виховання та формування світогляду сучасної людини, її духовності особливу увагу, на нашу думку, заслуговує дослідження Костя Черемиського з історії українського кобзарства. Його праця "Шлях звичаю" – це не просто дослідження національного епосу, актуальність якого сьогодні пояснюється цілою низкою причин. Воно слугує осмисленню широкого кола питань, пов'язаних із вивченням мистецтва кобзарів, бандуристів та лірників.

Зокрема, за часів панування комуністичного режиму дослідження кобзарства, життя його творців та виконавців зумисне гальмувалося, цілеспрямовано переслідувалося, підпорядковувалось усій сукупності політичних, суспільних, естетичних та художніх поглядів того часу. А на окрему тему нищення кобзарства у 20–30-х роках ХХ ст. взагалі було накладено суворі заборони.

У часи відродження Української держави, її незалежності гостро постає питання необхідності продовжити, поглибити і розвинути основоположні підстави дослідження народних співців-музикантів, закладені ще П.Кулішем, П.Мартиновичем, В.Горленком, Г.Хоткевичем, Ф.Колессою та іншими вченими.

Вивчення порушуваних проблем мають велике значення у сфері педагогічно-виховного процесу, його основних принципів. Вони сприяють формуванню самобутньої сукупності поглядів, становленню і розвитку особистості в духовному поступі нації.

Аналізуючи проблеми кобзарства як унікального явища, дослідник К.Черемський звертається до різноманітних джерел від найдавніших часів до сучасності. Він розглядає їх не лише в музикознавчому, а й у психологічному, філософському, педагогічному планах, що часом і приводить його до несподіваної постановки та розв'язання проблем, виважених, обґрунтованих висновків та узагальнень. Наприклад, щоб з'ясувати природу українського народного епосу кобзарсько-лірницької співогри, він звертається до побуту наших предків, досліджує у зв'язку з цим психологію їх світовідчуття, світосприймання, світорозуміння, світоутвердження. Вчений визначає місце, роль і значення різних жанрів народнопоетичної творчості та видів народного мистецтва, зумовленість їх взаємозв'язків у формуванні звичаєвої культури нашого народу, духовного світу та національного світогляду загалом. К.Черемський зауважує поетичну вишуканість, благородство як основу повсякденного буття наших далеких пращурів, божественне їх ставлення до навколишнього світу. Із цього поетично-божественного, легендарного начала К.Черемський виводить і національні особливості нашого ліро-епосу та національну самобутність кобзарського мистецтва. Дослідник підкреслює, що зрячі й незрячі співці в Україні упродовж свого існування, завдячуючи особливому "співочьому способу мислення" і "сприйняттю світу", "витворили багатогранний культурний пласт,

здатний непомітно, але послідовно стійко і відчутно впливати на настрої населення і перебіг складних суспільних процесів" [6, с. 8].

Епічні звичаї українського народу, мистецтво кобзарів та лірників, як переконливо стверджує автор цієї праці, необхідно вивчати не в окремих виявах, не як окреме явище, а як природну складову духовного організму українського суспільства, складову, яка функціонує разом з цим організмом, дає йому життя, виражає, живе ним, бо ж "епічний виспів пов'язував у єдину систему минуле, сучасне і майбутнє", а в цих творах "закладена величезна сила, яка здатна відживлювати і виводити з духовних криз народну душу" [6, с. 361].

Ще один цікавий факт дослідження К.Черемського стосується Вустинських та Кахтирських книг. Вони являли собою своєрідний "звід" усних і писаних законів життя та побуту кобзарів. Значення цих книг для сучасного народознавства важко переоцінити. Вони дозволяють відновити природну основу українського кобзарства, ідейні підстави мистецтва народних співців-музикантів. А пошуково-дослідницькі відкриття про думовий епос українського народу дають можливість поглибити низку наших уявлень і знань про них, що сформувалися на іншій основі упродовж усього періоду необмеженого панування царського та комуністичного правління.

Вустинські книги дають нам зрозуміти, що далеко не завжди з власної волі чи з примхливого бажання можна було стати кобзарем. Для цього новобранець мав пройти сувору школу навчання, опанувати не лише співогру, а й філософсько-психологічні та морально-етичні основи життя і побуту народного співця, на самостійне ж кобзарювання одержати спеціальну дозвіл-визвілку, яка засвідчувала б високий рівень його свідомості та виконавської майстерності. Аналізуючи Вустинські книги, К.Черемський пише: "Усе було влаштовано так, що до вершини кобзарської мудрості мусили дійти лише найталановитіші і найпослідовніші співці. Такий природній відбір сприяв внутрішній єдності кобзарства, відданості у збереженні епічного надбання" [6, с. 149].

Таким чином, ознайомлюючись із цікавою працею "Шлях звичаю", ми не ставимо на меті вивчити всі її положення та проблеми. Дослідження ж основних із них дають нам можливість не тільки сформувати своєрідну сукупність поглядів на історію і

значення кобзарства, але й констатувати їхню незаперечну істинність для виховання сучасної духовно збагаченої людини.

Література

1. Гданська О. Гуманістично-ціннісний потенціал кобзарського мистецтва / О. Гданська // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 67–69.
2. Колесса Ф. Шкільний співаник / Ф. Колесса. – К., 1993.
3. Кремінь В. Якісне суспільство знань / В. Кремінь // Освіта. – 2007. – 21–28 березня. – С. 2–3.
4. Кузь В. Освіта і школа ХХІ ст. / В. Кузь // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 143–150.
5. Франко І. Твори : в 20 т. / І. Франко. – К., 1955. Т. XVI. – 1955. – С. 21.
6. Черемиський К. Шлях звичаю / К. Черемиський. – Харків : Глас, 2002. – 445 с.

ЗНАЧЕННЯ ГНУЧКОСТІ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ДАНИХ МАЙБУТНЬОГО ВИКОНАВЦЯ

Сірякова Г.В.

Розвиток фізичних даних учнів розглядається як найголовніший чинник навчання хореографії. Розкриваються основні види гнучкості, принципи і методика її розвитку у дітей.

На сучасному етапі розвитку всіх видів діяльності людини все більше значення має професійна підготовка викладачів, які в майбутньому будуть виховувати підрастаюче покоління. Це стосується і спеціалістів у галузі мистецтва, а зокрема хореографії, бо з кожним роком хореографічне мистецтво набуває більшої популярності, стає одним із найдієвіших факторів формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості, рівень та міра освіченості, вихованості яких залежить від професійної підготовки майбутнього педагога.

У сучасному хореографічному мистецтві зростають вимоги до майстерності виконавців, що потребує нових підходів і методик їх підготовки. Саме тому надзвичайно важливою стає роль розвитку необхідних фізичних даних у системі фахового навчання, які дозволяють повною мірою оволодіти цілим циклом дисциплін, набути необхідних якостей для вивчення класичного, народного, сучасного та ін. танців.

Розвиток гнучкості, рухливості суглобів, розтягнутості м'язів спини, ніг, плечей є найголовнішим фактором у процесі навчання основних дисциплін хореографічного циклу. Так, у класичному танці завжди надавалося велике значення правильній поставі, виворотності ніг, гнучкості тулуба, легкості стрибка. Навчальний процес починається з розвитку у студента правильної постави, тобто здатності зберігати в танцювальних рухах і позах стійкість – (апломбу) тулуба, а вона формується виворотним положенням ніг, яке є основою класичного екзерсиса. Тому саме від розвитку вищеназваних фізичних даних залежить результат навчання.

Видатний балетний педагог, автор книг із методики класичного танцю М.І.Тарасов писав, що "опорою тіла є скелет і його суглобно-зв'язковий апарат, за допомогою якого людина рухається у просторі.

Якщо цей апарат буде недостатньо гнучким, тіло танцівника в русі буде скутим і маловиразним. Спина, що важко і недостатньо гнеться, не може дати глибокого, пружного перегинання корпусу під час виконання деяких форм *port-de-bras*, *arabesque*, *renverse* і т.п. Напружені плечі, лікті, зап'ястя і пальці надають танцю скутості. Недостатньо відкрите стегно обмежує рухи ніг вільного, виворотного і високого "кроку", недостатня гнучкість коліна і стопи також заважає рухам ніг, наприклад, при виконанні *plie*, і особливо стрибків" [5].

Відсутність, а також недостатній розвиток гнучкості суглобов'язкового апарату значно обмежує можливості танцівника, виконання стає скутим, надмірно напруженим, нецікавим. Уся рухова діяльність людини зумовлена будовою та властивостями тулуба, багатогранність якого забезпечена різноманітністю рухів під час переміщення тулуба виконавця у просторі.

Гнучкість є властивістю людини, що дозволяє з максимальною амплітудою змінювати форму тулуба та окремих його частин. Рівень фізичної підготовки свідчить про належну гнучкість тулуба, що дає змогу досить легко виконувати складні вправи класичного, народного та сучасного екзерсисів. Завдяки гнучкості можливе необхідне утримання тулуба людини у просторі протягом певного часу, виконання рухів з необхідною амплітудою.

Координаційно-рухову особливість кожної людини визначають наявністю таких компонентів, як: специфіка будови хребта та суглобно-зв'язкового апарату, стан збудження та розтягування м'язів, міра м'язово-суглобної чутливості.

До основних видів гнучкості належать: динамічна (виявляється у довільних рухах самої людини) та статична (властива фіксованим положенням тіла); активна (вимагає додаткових зусиль і залежить від сили м'язів і викликана необхідністю долати опір суглобов'язкового апарату) та пасивна (спрямована на підвищення еластичності суглобов'язкового апарату і виявляється під дією зовнішніх сил); загальна (рухливість в усіх суглобах, що дозволяє виконувати рухи з великою амплітудою) та спеціальна (гранична рухливість в окремих суглобах, що впливає на професійну діяльність). Отже, гнучкість досить різноманітна, що вимагає значного рухового досвіду. Формуючи її, слід звернути увагу на всі її різновиди, специфіку діяльності та намагатися всебічно розвивати

рухливість тулуба. У формуванні правильної постави при виконанні екзерсисів слід особливу увагу звертати на положення окремих частин тулуба по відношенню одна до одної, тобто на постанову тулуба, ніг, рук і голови. Тому при поясненні та формуванні правильної постави викладач повинен урахувати та пояснити анатомічні особливості будови людського тіла, підібрати індивідуальний комплекс спеціальних вправ, які допоможуть максимально розвинути професійні навички кожного студента з урахуванням його особливостей.

Для формування у людини здібностей узгоджувати рухи окремих частин тіла велике значення має координація м'язової діяльності, що досягається взаємозв'язаною та послідовною зміною напруження м'язів. Високе збудження і лабільність м'язів підвищує їх розтягнутість. Під час регулярного виконання тренувальних вправ, що сприяє кращому розтягуванню м'язів і виробленню належної гнучкості, відбуваються зміни у м'язах, але лише до певної міри. Тому для досягнення належного рівня гнучкості необхідне оптимальне співвідношення сили м'язів і їх розтягнутості, що дасть можливість досягнути максимального результату.

Розвиток м'язової гнучкості має індивідуальний характер і залежить від природних можливостей. Знання механізму гнучкості дозволяє розвинути і використовувати увесь арсенал особливостей власного тіла для оволодіння основними дисциплінами хореографічного циклу, які мають значну кількість широкоамплітудних, складних рухів, а це вимагає особливої гнучкості. Головними умовами, що впливають на її розвиток, є багатофункціональні особливості м'язів, зміна ритму дії, психоемоційний стан, температура м'язів, види попередньої діяльності. Гнучкість розвивають за допомогою вправ на розтягування м'язів і зв'язок, згинання-розгинання, нахили, повороти, махові, обертові, кругові рухи. Оскільки головною причиною обмеження гнучкості є напруження м'язів-антагоністів, то розвиток здатності узгоджувати скорочення м'язів є визначальним фактором. Розрізняють вправи активні та пасивні. При активних вправах у роботу включаються м'язи, що проходять через даний суглоб. До них відносяться пружні і махові вправи, статичні напруження, вправи на подолання опору зовнішніх сил. Пружні рухи виконуються серіями, поступово збільшуючи амплітуду, і

розраховані на властивість м'язів не тільки розтягуватися, а й скорочуватися. Пружне виконання вправ дозволяє легше збільшувати амплітуду, досягти їх максимальної величини. Махові рухи виконуються шляхом одноразових і повторних змахів. Використання інерції рухів дозволяє підвищувати їх ефективність. Вони спочатку виконуються з незначною амплітудою, поступово її збільшуючи. Вправи на статичне напруження враховують залежність величини розтягування від її тривалості. Виконуючи ці вправи, спочатку потрібно розслабити м'язи, що беруть участь у її виконанні, а потім виконати вправу і перебувати у цьому положенні від 10 секунд до кількох хвилин.

Пасивні вправи виконуються під дією зовнішніх сил, таких як допомога партнера, спеціальне тренувальне обладнання. При цьому м'язи розтягуються до певної довжини у такому положенні протягом певного часу. Докладання сили визначається суб'єктивно, а амплітуда постійно має бути максимальною. Вправи повинні виконуватися до порогу больових відчуттів.

Для досягнення бажаного ефекту від виконання вправ необхідно вміти розслаблятися і правильно дихати. Дихання має бути рівним, глибоким і природнім. Будь-які затримки дихання без контролю над ним сковують рухи і перешкоджають розтягуванню м'язів, адже м'язи не отримують достатньої кількості кисню. Вміння розслаблятися – це якість, без якої неможливо домогтися серйозних результатів.

Набути навичок швидко розслабляти м'язи важче, ніж напружувати їх. Щоб відчути розслаблення, тепло і важкість у м'язах, необхідно напружувати їх протягом 5–10 секунд, поєднуючи це з вдихом і затримкою дихання, а розслаблення – з активним видихом.

Вправи для розвитку гнучкості поділяються на такі групи: вправи для розвитку гнучкості м'язів шиї, вправи для розвитку рухливості в суглобах плечового поясу, вправи для розвитку гнучкості та рухливості хребта, вправи для розвитку м'язово-рухового апарату ніг і тазу.

Виконання усіх вправ повинно здійснюватися з максимальною амплітудою, але перш ніж починати виконувати вправи, необхідно посилити кровообіг у тих м'язах, що розтягуватимуться, тобто розігрітися. Недостатнє їх розігрівання є основною причиною травматизму. Розвиваючи гнучкість, необхідно дотримуватися

нескладних правил: поступове збільшення кількості вправ та збільшення навантаження, регулярність виконання та рівномірний розвиток усіх груп м'язів та зв'язок.

В основі навчання та вивчення вправ будь-якого виду хореографічного мистецтва лежить здатність організму людини оволодіти цілою системою різнобічних рухових навичок, утворення яких відбувається за рахунок багаторазового систематичного повторення вправ, шліфування деталей техніки їх виконання. Зважаючи на це, усі вправи класичної, народної, сучасної хореографії є набутою формою рухової діяльності організму, виробленої шляхом цілеспрямованого навчально-тренувального процесу. Саме тому вивчення вправ повинно відбуватися за участю свідомого розуміння технічних деталей виконання вправ за методом від простого до складного з поступовим збільшенням фізичного, смислового навантаження, урізноманітнення за рахунок введення нових рухів, прийомів, їх поєднання. Звідси виникає найсуттєвіша і необхідна умова як розвитку координації, що дозволяє засвоїти складні форми мистецтва танцю. Розвитку координації підпорядкований весь навчальний процес, адже саме координація значною мірою забезпечує якість засвоєння матеріалу, виразність виконання, розвиток танцювальності, що неможливо без достатньої гнучкості.

Якість та успіх будь-якого процесу залежить від того, як теоретично та практично він застосовується в навчанні. Найважливішими принципами, які використовуються в системі виховання та розвитку фізичних даних виконавця, є систематичність, усвідомленість та активність.

Систематичність у процесі розвитку фізичних даних полягає в забезпеченні безперервного та послідовного навчально-тренувального процесу. Відомо, що при тривалих перервах у навчанні порушується злагодженість та гармонійність системи, що значною мірою знижує ефективність, виникає м'язове згасання та гальмування, знижується працездатність м'язів, втрачається відчуття рухливості тулуба, а іноді повністю зникають результати, досягнуті раніше. А найважливіше є те, що несистематичне тренування значною мірою шкодить здоров'ю людини.

Варто зазначити, що в успішному засвоєнні необхідних знань та вмій, набутті певних навичок важливу роль відіграє свідоме та

активне ставлення до навчально-тренувального процесу. Все це сприяє більш швидкому та стійкому формуванню рухових навичок та забезпечує найбільш цілеспрямоване застосування набутих якостей, розвитку фізичних даних, що дозволяє виконавцю розв'язати танцювально-технічні завдання, які б найповніше втілювали хореографічний образ на сцені.

Важливим елементом принципу усвідомлення є вміння чітко розуміти суть вправи та її впливу на розвиток тих чи інших фізичних даних. Саме метод змагання, особливо у тренувальному процесі, дозволяє збільшити індивідуальну активність, досягти високої ефективності, зацікавленості у набутті досконалої фізичної форми. Але варто зазначити, що, незважаючи на позитивні ознаки застосування методу змагання, він має і свої застереження.

Учень, який систематично формує і удосконалює своє виконавське мистецтво, не може не надавати особливого значення розвитку належних фізичних даних, вивченню правил і методик виконання вправ для їх розвитку, при цьому ні на мить не забуваючи, що техніка руху не самоціль, а професійна необхідність, за допомогою якої він може розв'язувати складні творчі завдання. Тому ніколи не можна обмежувати себе тільки питаннями практичного формування техніки руху, коло питань повинно бути набагато ширшим і пов'язаним із певними умовами набуття професії.

Таким чином, сукупність елементів і рухів, їх форм та поєднань, які в процесі технічного відпрацювання сприяють розвитку і вдосконаленню фізичних даних танцівника, і є основою для засвоєння усіх видів хореографічного мистецтва.

Використання основних принципів, які дозволяють досконало володіти своїм тілом, завдяки належному розвитку фізичних даних допоможуть вирішити головне завдання нашої професії – виховати фахівців, які б змогли реалізувати свої здібності в умовах сучасного розвитку хореографічного мистецтва, де постійно зростають вимоги до майстерності виконання.

Література

1. Базарова Н. П. Азбука класического танца / Н. П. Базарова, В. П. Мей. – Л. : Искусство, 1983. – 207 с.

2. Герц І. І. Класичний танець. Методика професійного розвитку танцівника / І. І. Герц. – К., 2007. – 154 с.

3. Зуев Е. И. Волшебная сила растяжки / Е. И. Зуев. – М. : Советский спорт, 1990. – 64 с.

4. Сапин М. Р. Атлас анатомии человека / М. Р. Сапин. – М. : АПП "Джангар", 2002.

5. Тарасов Н. И. Классический танец: Школа мужского исполнения / Н. И. Тарасов. – СПб. : Лань, 2005. – 496 с.

ІСТОРИКО-ПОБУТОВИЙ ТАНЕЦЬ: ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ПЕРШИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ТРАКТАТІВ

Максименко В.І.

У статті розкрито питання виникнення та розвитку історико-побутового танцю в різних країнах світу до появи перших теоретичних трактатів в Італії XV ст.

Історико-побутовий танець, по суті справи, народний танець. Його коріння йде з народного мистецтва. Але правлячі класи надавали манері виконання придворного, салонного характеру. Основні фігури і рухи, манера виконання французького бранля, італійської салтарелли, австрійського вальсу виникли в народі з притаманним для нього характером, музичними ритмами, звичками, смаком, кроєм одягу. Про національний колорит свого часу писав М.В.Гоголь: "Посмотрите, народные танцы являются в разных углах мира: испанец пляшет не так, как швейцарец, шотландец, как теньеровский немец, русский не так, как француз, как азиатец. Даже в провинциях одного и того же государства изменяется танец. Северный русс не так пляшет, как малороссиянин, как славянин южный, как поляк, как финн: у одного танец говорящий, у другого бесчувственный; у одного бешеный, разгульный, у другого спокойный; у одного напряжённый, тяжёлый, у другого лёгкий, воздушный. Откуда родилось такое разнообразие танцев? Оно родилось из характера народа, его жизни и образа занятий".

В історичних танцях манеру і стиль виконання відтворити складно. За допомогою доводиться звертатися до музики. Музика не тільки визначає ритмічну сторону танцю, але й підказує характер

виконання. Ще Новер казав: "Удачный выбор мотивов – столь же существенная часть танца, как подбор слов и оборотов речи для красноречия".

Історичний танець посів значне місце в практиці музичного театру. Можна назвати декілька творів, де історичний танець є засобом образної характеристики. Достатньо згадати такі яскраві твори, як "Танець з подушками" в "Ромео і Джульєтті" Л.Лавровського, сарабанду в "Полум'ї Парижа" В.Вайнонена, екосез у "Євгенії Онегіні" А.Горського.

Необхідність у працях з побутового та історичного танців визначається не тільки потребами музичного театру. Режисерам драми, кіно, керівникам самодіяльних колективів часто доводиться відтворювати картини минулого, по ходу вводити старовинні танці, реверанси, уклони, привітання.

Ми знаємо багато вистав на теми російської і зарубіжної класичної літератури ("Бахчисарайський фонтан", "Ромео і Джульєтта", "Отелло", "Мідний вершник", "Загублені ілюзії", "Кавказький полонений", "Попелюшка" та інші), історико-революційні ("Полум'я Парижа", "Юність"), де головним виразним засобом став історико-побутовий танець.

Історико-побутова хореографія не зупиняється в своєму розвитку. Сучасні люди хочуть мати свої танці, красиві, які приносили б задоволення і виховували смак. Створення їх – одне з першочергових завдань митців нашої культури. Але неможливо створювати нові танці, не ознайомившись із віковим досвідом, із художніми принципами побутової хореографії.

Витоки танцювального мистецтва закладені в давнину. Свідченням того – наскальні малюнки із зображенням фігур, що танцюють, створені приблизно в період неоліту (8–5 тис. р. до н.е.). І до сьогодні не існує єдиної думки про першопричину народження танцю, пісні або музики, але зрозуміло – поява танцю пов'язана з усвідомленням ритму як супроводження певної послідовності тілорухів. Ці рухи відображали різний зміст, що послугувало згодом причиною до створення багатьох теорій про танець (його попередниками називали гру, магичні та релігійні ритуали, еротичні інстинкти і т.п.).

В усі часи танець мав важливе значення в суспільному житті людини, в його гармонійному естетичному і фізичному розвитку.

Вже на першому етапі свого існування танець намагався в загальній формі відобразити дійсність, відбираючи найбільш типові її риси, надаючи їм конкретного образу. Першою музикою для танцюристів були звуки барабана, шелест дзвінких браслетів і амулетів, першим гримом – розмальовка обличчя, а першими способами акторської виразності – наслідування рухам різних тварин.

Друга особливість розвитку танцю проявляється в історії стародавньої цивілізації – Єгипту, Індії, Китаю, країн Південно-Східної Азії. Аналіз танців, що дійшли до наших днів, показує їх національні особливості, неповторні орнаменти малюнків і манеру рухів, своєрідність пластики, притаманні тому чи іншому народу. Танець у Стародавньому Єгипті мав культове і побутове значення. До наших днів дійшов один із варіантів жіночого сольного танцю, названий "танцем живота", який, як вважають мистецтвознавці, трансформувався із танцю вигнання бджоли, яка потрапила в одяг танцівниці. Танці в Стародавній Індії пов'язані з релігійною символікою. Їхнім предком вважався бог Шива, численні танцюючі фігурки якого вшановують в Індії і до сьогодні. Танець вважався складовою частиною буддистських богослужінь. Виникнення індійської класичної школи танцю базувалося на особливостях танців різних областей країни. В індійських танцях не тільки пластика тіла, а й рухи кожного пальця, жест, погляд слугують розкриттю змісту.

Танці Стародавнього Китаю народилися з танців шаманів і були тісно пов'язані з обрядом жертвоприношення, супроводжувалися різними вигуками і заклинаннями. В період XIII–V ст. до н.е. культові танці поступово канонізувалися. Велике значення в китайських танцях мав малюнок, танцюристи складали композицію різних ієрогліфів, які несуть конкретний зміст.

Танець у Стародавній Греції грав не тільки естетичну, а й виховну роль. Грецькі філософи Платон, Аристотель, Плутарх у своїх працях залишили перші хореографічні терміни. Вони визначили принципи грації танців, виділили культові, суспільні, піррічні (войовничі) і сценічні (танець був складовою частиною давньогрецького театру). Танці Греції називалися хороводами, але побудова кола була не обов'язковою. Повільні, величаві, урочисті танці присвячувались Аполлону, богам Олімпу, швидкі й запальні танці – богу Вакху. Історія танцю ввібрала в себе грецьке

танцювальне мистецтво, де головними в танці були розваги. Танець був розповсюдженим, оскільки не мав мовного бар'єру і не потребував перекладу, що й стало однією з причин народження нового жанру – пантоміми. В добу імператорського Риму з'явилися приклади масових видовищ – піррих, які влаштовували в Колізеї, що вміщував 50 тис. глядачів.

Основним танцем XII ст. був кароль, тобто відкрите коло. Виник він у Провансі як танець-хода. Під час виконання короля танцівники співали, тримаючись за руки. Ритм танцю був то повільний, то прискорювався і переходив в біг.

З XII до XV ст. панував готичний стиль. Він відображався на формі, силуеті одягу, взутті, головному уборі та інших деталях костюма. Костюм, як правило, впливав на манеру виконання і техніку танцю.

В XIV ст. придворне суспільство танцювало "естампі" – парні танці, які супроводжувались інструментальною музикою. Іноді "естампі" виконувалися втрьох: один чоловік вів двох жінок. Музична форма бере свій початок ще у XII ст. Велику роль відіграла музика. Вона складалася з декількох частин і обумовила характер рухів і кількість тактів на кожен частину. В "естампі" танцюристи могли рухатися вперед і назад ковзним кроком. У "веселих естампі" кроки чергувалися з невеликими стрибками і підскоками.

Середні віки відомі жорсткою мораллю інквізиції і забороною народних і світських видовищ, але, незважаючи на це, вони залишили нам зразки перших побутових танців, на основі яких буде розвиватися західноєвропейське танцювальне мистецтво в наступних століттях.

Техніка танців XIV–XV ст. – дуже проста. В основному це променандні танці без регламентованого малюнку рухів рук. Композиція більшості з них була побудована на поклонах, наближеннях та віддаленнях один від одного. Рухи танців складали дрібні кроки. На святах в Італії існувало декілька форм танцю: загальні – де танцювали всі гості парами і трійками (3 – число гармонії); офіційно-придворні танці, в яких брали участь тільки господарі і поважні гості, інші були глядачами; мімично-костюмовані вистави для загального видовища. Приклад загальних танців був під час візиту Папи Пія у Флоренцію (1459). Деякі пари рухалися по колу, деякі відстрибували вбік, інші змінювали руки, окремі пари

розходились, у той час як інші з'єднувались, і т.п. На святі на честь візиту Папи найбільш знатні придворні демонстрували своє мистецтво у виконанні різних танців, серед них і баллі, модний на той час. Баллі вважають складними, експресивними танцями, вони складаються з кроків басдансів, сальтарелло і піва, а також із темпових варіацій. На великих святах знатні люди бажали продемонструвати заможність і покращити репутацію свого сімейства, влаштовували театральні-танцювальні вистави в яскравих костюмах блазнів. За допомогою масок, декорацій, освітлення відображали історичні сцени. Однією з вистав, поставленою в 1454 році, була "Мораль" на похвалу Цнотливості (однією з героїнь була Клеопатра в оточенні жагучих жінок давнини), кульмінацією цього дійства був басданс (bassedanza). Його виконували майстри танцю, професійні танцівники, дворяни і члени їх сімей або самі придворні, які ховали своє обличчя під маскою. Басданс був урочистим і величним танцем, бо виконувався без надмірного піднімання колін та стоп, звідси прикметник *bassa* – низький. Жінці при виконанні басдансу "належало тримати себе мило, скромно і чемно, рухатися просто і м'яко, а в поведінці відповідати ідеалу вишуканої дами". Дами були в довгих, важких і яскравих сукнях. Їх руки прикрашали обручки і браслети. Гордовита постава виконавців, які рухалися ковзним кроком, надавала танцю урочисто строгого вигляду. Дотримання правил етикету вважалось обов'язковим. Власники замків сиділи у кріслах, інші гості розміщувалися на стільцях і табуретах, на яких лежали подушки, вкриті дорогоцінними тканинами. Стіни замкових залів прикрашали килимами, гербами, мечами і воєнними трофеями. Звуки рога сповіщали про прибуття гостей. При дворах королів і феодалів іноді влаштовувалися військові змагання, лицарські турніри. Переможця турніру прославляли в піснях і віршах. Він отримував нагороду з рук дами. Турнір закінчувався балом.

Італійські басданси можна танцювати по двоє, по троє, по четверо, по шестеро або по восьмеро в колоні. Партнери роблять крок з однієї і тієї ж ноги. Триматися за руки треба було легко, торкаючись тільки кінчиками пальців. В італійському басдансі уклін кавалер робив ліворуч і знімав шляпу лівою рукою. Розкішне вбрання кавалера доповнювалося пелериною і шпагою. Перед початком танцю він знімав головний убір, пропонував дамі руку і вів її у кінець зали, звідки починався танець.

Прості люди виконували свої танці під час народних гулянь. Ці танці були безпосередньо пов'язані з трудовою діяльністю християн і ремісників. Найбільш розповсюджені танці – бранль праль, черевичників. Ні одне свято врожаю, ні одне весілля або інші сімейні святкування не обходилися без танців. Найстаровинніші бранлі – простий, подвійний і веселий. Самі назви їх говорять про зв'язок з життям і побутом простих людей. У деяких бранлях імітували рухи тварин і пташок (наприклад, у бранлі гусей). Частенько під час виконання бранлів танцівники енергійно притупували ногами. Притупи були складними за ритмічним малюнком. У кінському бранлі їх робили під час кружлянь на місці. Найулюбленишим танцем молоді був веселий бранль.

XV ст. можна охарактеризувати як перехідний період від "низьких" безстрибкових танців (басдансів), адже даремно в епоху Ренесансу його називали "королем танцю", до більш яскравих "баллі", яким були притаманні швидкий темп та краса композиції.

Побутовий танець був невід'ємною частиною вуличних карнавалів, прикрашав бали, вечори, маскаради.

Італія в період XV ст. подарувала світу перші теоретичні танцювальні трактати, які і зараз зберігаються в різних бібліотеках. Копія стародавнього трактату "Об искусстве прыгать и танцевать" (1416) автора Доменіко де П'яченца (1390–1464) знаходиться в Паризькій Національній бібліотеці. В трактаті описано 23 танці і музика до них, а також теоретичне пояснення деяких елементів танцю. Автор починає з того, що стверджує, які чисті з моральної точки зору, граційні, ритмічні рухи тіла знаходяться в повній згоді з рухами ніг і суперечить тим, хто називає ці рухи палкими і непристойними. Далі Доменіко пояснює, що не може стати танцюристом той, у кого недостатньо природної грації або в кого фізичні недоліки, бо краса і фізична досконалість необхідна, щоб займатися танцями. Але однієї краси тут мало, треба вміти зрозуміти науковий принцип, покладений в основу танцю. В своїх роботах Доменіко використовує 12 рухів, з яких 9 – "природних", і 3 "доповнених". Природні рухи використовуються на сильну долю, що по-італійськи "повна", а три додаткових – на слабку ("порожню"). Природними рухами він називає: шемпіо (одинарний), допіо (подвійний), контіненцу (бранлевий крок), реверенцу (уклін), мещца-вольту (півоберт), вольту тонду (повний оберт), мовіменто (підйом на півпальці), сальто (стрибок). Крім теоретичних знань, треба

володіти глибокою і ґрунтовною пам'яттю, щоб вивчити ці рухи, які відносяться до фігур танців. І крім того, треба володіти легкістю і жвавістю, а також грацією. Також потрібно бути стриманим у своїх рухах, щоб вони не були занадто експресивними, але і не в'ялими. Вони повинні бути скрадливими, як повільний плін гондоли, яка рухається хвилями спокійного моря, як у природі, то повільно піднімається на хвилі, то знов поринає в ній. Тобто в танці треба дотримуватися плавності руху з великою швидкістю. Далі він каже, якщо танці – це твоє покликання, треба рухатися з легкою невимушеністю (*fantasmata*), і вона складається з легкої швидкості, яка викликає розуміння почуття ритму, де в кінці кожного такту танцюрист несподівано завмирає, ніби побачив голову Медузи (так говорять поети): це значить, що, зробивши танцювальний крок, треба ніби перетворитися на камінь, але в наступний момент підвестися, як сокіл, і цей рух знаходиться в повній злагоді з почуттям ритму, пам'яттю, витонченим виконанням, повітряністю і вмінням правильно оцінювати простір. Враховуючи це, можна здогадатися, що між танцівниками повинна панувати згода і єдність, вони повинні ретельно співвідносити свої рухи, щоб зайняти потрібне положення відносно один одного в танці. Далі в його трактаті говориться, що справжній і вміль танцюрист повинен уміти експромтом, не втрачаючи грації, змінювати свій крок і спосіб виконання, підлаштовуючись під зміну розміру, бо ритм італійських танців не завжди укладався в стандартний 4/4 розмір. Музичний розмір відносно рухів – це те, як вони вкладаються в ритм. Розмір узагалі, узгоджуючись із мелодією або темою, обумовлюється чергуванням сильних і слабких частин долей. Це відбувається завдяки тому, що звуки перемежуються паузами, і тіло повинно рухатися в згоді з розміром: бо інакше буде неможливо відрізнити ні початок, ні кінець, ні середину рухів танцю. Взагалі буває чотири розміри. Перший, найповільніший, називається в ім'я басдансу. Другий називається квардернарія, і він більш гармонійний, він відрізняється від басдансу на одну шосту. Третій розмір, названий в ім'я сальтарелло, і він швидший від квадернарії ще на одну шосту. Четвертий розмір названий піва, і він швидший за басданс на три шостих. Дійсно, треба бути спритним танцюристом, щоб змінювати швидкість танцю, так щоб при цьому швидкі танці не стали незграбними, а повільні не згубили своєї величавості.

З цього слідує, що в італійському танці XV ст. виділяють шість важливих елементів: пам'ять, манера виконання, почуття розміру, почуття ритму, почуття простору, почуття партнера.

Завдяки теоретичним розробкам Доменіко, якого вважали першим хореографом італійської школи танцю, і його учням та послідовникам до наших днів дійшли такі танці, як басданс, бранль, які і сьогодні виконуються на уроках історико-побутового танцю. Італійська танцювальна культура зробила величезний вплив на формування французького балету.

Література

1. Васильева-Рождественская М. В. Историко-бытовой танец / Л. В. Васильева-Рождественская. – М. : Искусство, 1987. – 196 с.
2. Шульгина А. И. Методика преподавания историко-бытового танца / А. И. Шульгина. – М. : ГИТИС, 1981. – 112 с.
3. Воронина А. И. Историко-бытовой танец / А. И. Воронина. – М. : Искусство, 2004. – 224 с.

ОРНАМЕНТИКА В ФОРТЕПІАННІЙ МУЗИЦІ

Путря Н.І.

Аналітична спрямованість статті поєднується з доречними методичними рекомендаціями щодо шляхів подолання певних труднощів як художнього, так і виконавського сенсу.

Ключові слова: орнаментика, види прикрас, субстракція, антиципація.

Постановка проблеми. Звернутися до теми орнаментики нас підштовхнув більше ніж 30-річний досвід викладацької роботи. Перші контакти зі студентами-новачками та викладачами початкових музичних навчальних закладів висвітлювали абсолютно неоднозначне розуміння всіх видів музичних прикрас. Причина цього явища крилася в нестачі досить авторитетних музикознавчих робіт з цієї тематики в бібліотечних фондах музичних шкіл.

Аналіз досліджень і публікацій. З XVII до XX ст. було випущено більше двохсот книг і таблиць з орнаментики. В фундаментальній праці Роберта Донінгтона "Інтерпретація старовинної музики" наводиться таблиця прикрас, що налічує 125

значків-символів, причому в переважній більшості у кожного значка існує по декілька значень, якими їх наділяли композитори. Значна робота Адольфа Бейшлага охоплює проблеми орнаментики достатньо широко і поєднує науковий підхід із практичною спрямованістю.

Мета роботи – надати викладачам музики можливість базуватися в інтерпретації орнаментів авторитетними висновками видатних музикантів. Це короткий огляд різноманітних прикрас, використуваних композиторами всіх епох і стилів.

Викладання основного матеріалу. Прикрасами (німецькою мовою – *Maneren, Ornamente*, італійською – *Fioriture*, французькою – *Broderiese*, англійською – *Graces, Ornaments*) називають формулоподібні прикрашення та обігрування мелодійного малюнку, які вказуються або можуть бути вказані в нотному тексті дрібними нотами чи за допомогою додавання значків. Прикраси відносяться до переходів, підкреслення та пожвавлення звука. Їх неможливо усвідомити і точно записати в ритмічному або динамічному відношенні. Розшифровки орнаментів, які дають композитори в своїх таблицях, можуть і повинні бути всього лише натяком, рекомендаціями, які намічають певні рамки виконання. Відносно темпу, ритму, характеру виразності завжди потрібно апелювати до креативних можливостей виконавця, до його смаку і спритності.

В музичній архітектоніці раннього середньовіччя орнаментика була одним із значних формотворчих факторів, продуктом формування мелодії. Вона стосувалася архітектонічно-відповідних місць і знаходила застосування в прикрашанні музичних кінцівок; виділяла мелодійні обороти і допомагала більш гостро підкреслювати мелодичну першооснову.

Пік розквіту орнаментики співпадає з пануванням епохи рококо та бароко. "Сухість та нездатність тримати без затухання довгі звуки вимушували композиторів маскувати недоліки клавесину. Вони обвивали свої чарівно-витончені мелодії гірляндами витіюватих візерунків, цяткували їх пишними трелями, граціозними форшлагами, примхливими затримками". Орнаменти вже не мають переважно мелодичного значення, зростає їх гармонічна та ритмічна роль. Вони починають виконуватися на сильній долі такту, в гармонічному відношенні утворюють дисонанс між гармонією та звуками всередині прикраси (Р.Геника. Історія фортепіано).

З XVIII ст. прикраси почали поділяти на "фіксовані або знакові" і "довільні". Перші відображались у тексті шляхом спеціальних значків, другі вільно імпровізувались.

У XIX та XX ст. зі всієї кількості знакових манер залишаються лише деякі форми форшлагів, трелей, групето, мордентів, аншлагів.

Розрізняють декілька видів прикрас, які часто комбінуються між собою:

- початкові – форшлаг, аншлаг, шлейфер, мордент, пральтрилер, шнелер;

- наступні – нахшлаг, групето після ноти;

- заповнюючі – трель, групето, тремоло, вібрато.

Історія орнаментики. Значною мірою орнаменти почали використовуватися з IX ст. Виконавці вважали справою честі вільно імпровізувати, багато прикрашати верхній голос, навіть змінювати первісний вид твору до невпізнання.

В XV–XVI ст. з'явилися перші правила орнаментики, які намагались узаконити італійські композитори Дж.Качіні, Дж.П.Палестрина, Дж.Дірута, К.Монтеверді та ін. Їх турбували безпосередньо практичні питання: за рахунок головної чи попередньої ноти виконувати прикраси; яку частку від вартості основної ноти повинні тривати прикраси. Намагалися прикрашати ноти тільки великої тривалості – половинні, цілі.

П'єси англійських верджиналістів XVII ст. були перенасичені прикрасами. Найвидатніший композитор того часу Г.Перселл використовував графічну систему позначень орнаментів, яка докорінно відрізнялася від італійської.

Французькі композитори-клавесиністи застосовували загальноновживані європейські форми прикрас: англійські прямі лінії, гачки і дужки, італійські трелі. Вони перші започаткували знак групето і почали вирішувати питання, за рахунок якої тривалості виконувати прикраси: за рахунок наступної чи попередньої ноти, тобто субстраговано чи антициповано.

Субстракція – (лат. *subtractio*) – викрадання, віднімання. Субстрагована прикраса виконувалася за рахунок тривалості головної ноти, "в долю". Виконувалася майже завжди повільно, зливаючись із загальним рухом мелодії.

Антиципація – (лат. *anticipatio*) – передбачення, випередження. Антиципована прикраса виконувалася за рахунок тривалості

попередньої ноти, "з-за такту". Така прикраса служила для кращого зв'язку звуків мелодії.

Ф.Куперен, Ж.Ф.Рамо віддавали перевагу субстрагованому засобу виконання форшлагів. "Усі прикраси, позначені дрібними нотками, відносяться до наступної, головної ноти, яка втрачає рівно стільки, скільки триває дрібна нота. А отже, попередня нота не втрачає нічого від своєї вартості" (Ф.Куперен).

Німецькі композитори добахівського періоду – І.Я.Фробергер, Д.Букстехуде, І.Пахельбель та ін. використовували прикраси, які були на вигляд сплавом італійських, французьких та англійських орнаментів.

Основні орнаментальні знаки-символи до епохи Й.С.Баха. Форшлаг позначали дужками, гачками, рисками. Вказівки щодо його виконання були відсутні. Спочатку розглядали як тривалість, яка не потребує запису, але з часом ввели маленьку нотку. Біля форшлагу писалася ремарка "слабко, легко, дуже ніжно і жваво", яка вказувала на характер короткого форшлагу. Пізніше, коли почали розрізняти тривалість форшлагу, від довгих нот віднімали лише маленьку частку, від коротких віднімали рівно половину.

Треллю називалась осциляція (коливання) між двома сусідніми звуками.

Перші трелі займали половину тривалості ноти і починалися з головного звука.

В морденті основна нота чергувалася з нижнім півтоном або тоном, осциляція повторювалася довільну кількість разів.

Шлейфер виконувався у висхідному та нисхідному русі. Йому належало заповнювати відстань між нотами.

Групето, започатковане клавесиністами, залишилося незмінним до ХХ ст.

Орнаментика пізнішої доби. Творчість Г.Ф.Генделя є джерелом розуміння порівняно простої його орнаментики, яка обмежувалася стандартними знаками для форшлагів, трелей, мордентів, групето та висхідного арпеджіо. Прикраси виконувалися здебільшого субстраговано. Гендель в основному монументальний композитор, прикрасами користувався дуже скромно, надмірність їх зашкодила б самотності і величності його творчості, додала б буденності.

Й.С.Бах усі довільні манери та імпровізаційні пасажі приборав зі своїх творів. Він точно позначав орнаменти і часто виписував їх повними тривалостями, що якісно змінювало вигляд нотного тексту, переводячи орнаментальні фігури в мелодично більш значущі.

Склавши клавірну книжечку для свого сина Фрідемана, Бах власноручно вписав до неї таблицю орнаментів під назвою "Пояснення різних знаків, що вказують, як правильно грати манери". Таблиця не є вичерпною і включає перелік найуживаніших на той час прикрас: форшлаги виконувалися переважно субстраговано, звичайні трелі починалися з верхнього допоміжного звука і заповнювали приблизно половину тривалості, групето складалося з чотирьох нот, рівних за тривалістю, виконувалося з верхнього допоміжного звука. Морденти у Баха двох видів: "пральтрилер" – неперекреслений мордент, і "мордент" – перекреслений мордент.

К.Ф.Е.Бах опублікував свій трактат "Досвід про дійсний спосіб гри на клавірі", в якому докладно розробив теорію манер. Орнаменти К.Ф.Е.Баха складають велику частину мелодійної тканини його творів. "Думаю, ні в кого не виникло сумнівів у необхідності манер. Це підтверджується застосуванням їх усюди і в великій кількості. Наскільки ж корисні можуть бути манери, настільки велика шкода буде у разі невдалого їх застосування – якщо манери використані не в належному місці і в нерозумній кількості. Манери повинні бути зіграні гладко, щоб здаватися, що легко граєш звичайні ноти" (К.Ф.Е.Бах). К.Ф.Е.Бах віддавав перевагу субстрагованому способу виконання манер.

Антиципований спосіб виконання прикрас, застосований ще в 1630 році, одержав загальне схвалення тільки протягом другої половини XVIII ст. Наслідком введення антиципації з'явилося подвійне позначення мордента як антиципованого шнелера і субстрагованого пральтрилера.

Орнаментика Й.Гайдна базується на засадах субстракції. Антиципація – рідкісне явище в його творах.

В.Моцарт із дбайливістю ставився до запису орнаментів. Орнаментика його проста, зрозуміла, її відрізняє смак, шляхетність, щедрість. Трелі потрібно було виконувати бісероподібно, рівно, а групето – гнучко та виразно, використовуючи аплікатуру 4-3-1-3; 4-2-1-2; 4-3-2-1, яка зручніша, ніж 4-3-2-4.

Форшлагги позначалися відповідно до їх тривалості і закінчувалися нахшлагами.

До Л.Бетховена прикраси майже завжди були зовнішнім додатком до музичних творів. Композитор зумів зняти зі своєї орнаментики будь-який наліт випадковості і свавілля, надати їй статус необхідності та обґрунтованості. Творам Бетховена характерні як субстраговані, так і антициповані орнаменти.

Мордентом композитор називав маленьку тризвучну трель і застосовував як субстрагований пральтрилер і як антиципований шнелер.

Композитори салонно-віртуозного напрямку Й.Крамер, Д.Штейбельт, К.Черні, Ф.Калькбреннер видавали посібники та методики з гри на фортепіано, де нарівні з етюдами викладали правила орнаментики. Прикраси виконували субстраговано й антициповано, трелі починали з верхньої допоміжної ноти.

Й.Гуммель та І.Мошелес запровадили трель з основного звука. На їх погляд, це було природно.

К.М.Вебер, Ф.Шуберт, Ф.Мендельсон, Р.Шуман, Ф.Ліст, Й.Брамс вважали антиципацію безальтернативним ігровим прийомом. У творах Ф.Шопена зустрічаються як антициповані, так і субстраговані прикраси.

Орнаментика композиторів ХХ століття ґрунтується на антиципованому способі виконання.

Методичні вказівки. На ранній стадії вивчення твору недостатньо підготовлені учні можуть грати весь твір або окремі його частини без прикрас. Таким чином вони спочатку засвоюють та фіксують складні елементи музичної тканини, а лише згодом переходять до прикрашання.

Прикраси майже завжди спочатку треба грати повільно та співуче, потім виконувати в рухомому темпі.

Якщо учень самостійний і в змозі сам розібратися в орнаментіці, викладачу все одно потрібно слідкувати за якістю розшифровки прикрас. Необхідність контролю зростає, якщо досвідченість учня недостатня. У таких учнів прикраси мовби "випадають" з контексту, стають чимось стороннім. Треба застерегти від квапливості, пильно стежити за якісним виконанням належної кількості коливань як у звуковисотному, так і в ритмічному плані. Краще скоротити кількість коливань, ніж дозволити прикрасам

звучати метушливо. Треба щоб прикраса природно вписувалась у текст.

Висновки. У статті розглядаються проблеми, пов'язані з використанням найбільш уживаних у виконавській та музично-педагогічній діяльності орнаментів. Пропонується історичний аналіз, характеристика та можливості виконання орнаментальних знаків, починаючи з IX і закінчуючи XX сторіччям.

Література

1. Бейшлаг А. Орнаментика в музыке / А. Бейшлаг. – М. : Музыка, 1978. – 283 с.
2. Копчевский Н. Книга А. Бейшлага и современная наука об орнаментике / Н. Копчевский. – М. : Музыка, 1978. – 12 с.
3. Кройц А. Орнаментика в клавирных произведениях И.С.Баха / А. Кройц. – М. : Москва, 1978. – 8 с.
4. Майкапар А. Рококо в музыке / А. Майкапар – Режим доступу:
<http://www.maykapar.ru/articles/rococo.shtml>
5. Майкапар А. Уолтер Эмери и его концепция орнаментики Баха / А. Майкапар. – Режим доступу:
<http://www.maykapar.ru/bkscd/preornam.shtml>

РОЛЬ СЛУХА В РАБОТЕ НАД ТЕХНИКОЙ

Ковальский А.И.

У статті висвітлюється взаємозв'язок слуху і виконавської техніки піаніста, розкриваються слухові методи роботи над усіма видами техніки.

Целью написания этой работы является попытка разобраться в основном вопросе музыкально-исполнительской техники: что первично – слух или движение.

В области профессионального образования одной из актуальных проблем является проблема формирования исполнительской техники обучающихся.

Для начала необходимо понять, а что же такое техника музыканта-исполнителя?

Под словом "техника", как правило, подразумевается мастерство владения инструментом, умение играть быстро и чисто. Но необходимо понимать, что умение играть быстро, чисто, громко и долго – это один из элементов техники. Это техника моторики, но моторикой не охватываются все технические частности. Помимо моторики существуют понятия техники динамической, артикуляционной, ритмической, агогической, техники использования различных штрихов и т.д. Техника по большому счёту подразумевает нечто большее, чем движение (пальцев, смычка и т.д.). Нечто большее, если работа над техникой осуществляется с любовью, с горением, с огромным вниманием к тому, что делается.

Существуют две противоположные точки зрения по вопросу воспитания техники музыканта-исполнителя, две школы: анатомо-физиологическая и психотехническая.

Анатомо-физиологическая школа, получившая распространение в 20–30-х годах XX века, основывалась на внутренних двигательных ощущениях музыканта-исполнителя. Она предполагала развитие мышц, направленное на достижение определённой цели, тщательное слежение за тем, чтобы мышцы вовремя освобождались, чтобы работали только определённые группы мышц и т.д. Основное внимание музыканта, по мнению приверженцев этой школы, должно быть направлено на движение, которое впоследствии формирует

правильный звуковой результат. Школа себя, безусловно, дискредитировала, поскольку ставилось "на голову" само понятие исполнительской техники.

Противоположной школой является психотехническая школа, представители которой "слышание" выводят на первое место. Ярким приверженцем психотехнической школы был Григорий Коган, известный пианист, музыковед и педагог, видный историк и теоретик исполнительского искусства (в его знаменитых книгах "У врат мастерства", "Техника пианиста" описаны основополагающие проблемы музыкантов-исполнителей).

Сейчас можно говорить о главенстве психотехнической школы, представители которой основываются на первичности слуха. И вот эта первичность является основным вопросом музыкально-исполнительской техники. Что же на самом деле первично – слух или движение?

Г.Г.Нейгауз в своей книге "Об искусстве фортепианной игры" говорит: "... как надо делать то, что называется художественной фортепианной игрой. Это и есть вопрос техники. Повторяю ещё раз: чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать. Цель сама уже указывает средства для её достижения. В этом разгадка техники действительно великих пианистов – они воплощают слова Микельанжело: "Рука, повинующаяся интеллекту". "Я предлагаю во всех трудных случаях, прежде всего, добиваться улучшения и развития музыкальных, слуховых способностей, способности воображать, представлять, то есть артистических способностей – короче говоря, церебральных свойств ученика". "Чем больше уверенность музыкальная, тем меньше будет неуверенности технической". "Я бы не говорил этих трюизмов (прописных истин), если бы не видел, как часто и сейчас ещё некоторые педагоги и их ученики считают, что одной зубрёжкой, "долбёжкой", бесконечной двигательной тренировкой без всякой тренировки музыкальной, главное, без непрерывного духовного развития, движения вперёд можно добиться хороших успехов, научиться "хорошо играть". Нет, товарищи, *нельзя!* Современная техника стремится машину превратить в человека – грешно и нелепо превращать человека в машину".

Сущность проблемы заключается в том, что для того, чтобы технически освоить музыкальное произведение, мы должны иметь

перед собой определённый звуковой образ, к которому будем стремиться, и ради которого будем применять различные технические ухищрения. Необходимо видеть (слышать) перед собой идеальный результат и к этому результату стремиться. Для того чтобы этого результата добиться, нужно делать только правильные, точные движения. Когда у музыканта возникает необходимый ему музыкальный образ, руки сами становятся так, как надо.

Нетрудно убедиться, насколько важно для эффективного развития техники точно знать, в каких отношениях находятся психические намерения и физические действия исполнителя. В настоящее время сложился достаточно определённый взгляд на указанную проблему. В его основу легло положение о том, что слуховые представления в процессе своей реализации автоматически вынуждают исполнителя отбирать самые рациональные движения, иначе они (представления) невоплощаемы. Так, известный музыкант И.Гат пишет, что "если движения пианиста нецелесообразны, то извлечённые им звуки не будут отражать его музыкального представления". Отсюда следует, что единственным признаком целесообразности движений инструменталиста является соответствие извлечённых звуков слуховому представлению. Сходную позицию занимают многие известные методисты-музыканты (скрипач А.Грицюс, пианист М.Курбатов, виолончелист Э.Берзинский), физиологи (Ф.Штейнгаузен), теоретики исполнительства (И. Березовский, Г. Прокофьев) и др. Но ближе всех к решению данной проблемы подошёл Г.Коган. В статье "Современные проблемы пианизма" он описал взаимоотношения коры и подкорки головного мозга во время движения исполнителя. При этом он опирался на положения и утверждения музыкального теоретика Штейнгаузена о "ясной целевой установке", которая, выполненная высшими уровнями центральной нервной системы, должна сопровождаться неизбежно бессознательным построением такой формы движения на низших уровнях, которым данная цель достигается наилучшим образом. Вмешательство сознания лишь "ухудшает ход процесса", т.к. оно "плохо и неуклюже справляется с той работой, которую без его вмешательства отлично, замечательно, тонко и точно выполняют подкорковые центры".

Но, выдвинув тезис о противоестественности любых попыток учить музыкантов движениям, Г.Коган в своей более поздней работе

отмечает, что "сказанное о бессознательности двигательных процессов не означает, конечно, что двигательная сторона фортепианной игры должна оставаться вовсе вне поля зрения учителя и ученика. Временное обращение внимания последнего на движения возможно и даже необходимо; на определённых этапах работы все педагоги в большей или меньшей степени прибегают к этому средству".

Можно также добавить, что кинестетические ощущения движений (так называемое мускульное чувство) всё время сопутствует игре, а осознание этих ощущений помогает регулировать работу наших мышц.

Великим русским учёным, мыслителем-материалистом, создателем русской физиологической школы И.М.Сеченовым введено в обиход понятие психомоторики. Учёный полагал, что каждый рефлекторный и психический акт заканчивается движением или идеомоторным актом. Произвольные движения человека есть психомоторные, так как они обязательно связаны с таким психическим явлением, как мотив. Следовательно, сначала появляется мысль о необходимости движения, и только потом – само движение.

Исключительное значение принадлежит психомоторике в формировании музыканта. Обычно под этим подразумевается музыкально-исполнительское движение музыканта. Однако это только одна сторона психомоторного акта. Психомоторика принимает участие в формировании слуховых реакций, слухового опыта, музыкально-ритмических переживаний. Музыкально-слуховые и музыкально-ритмические представления опираются на запечатлённые в прежних восприятиях моторные акты, которые, интериоризуясь, переходят в микродвижения, а тренировка исполнительских движений совершенствует способы музыкального мышления.

Техника, как известно, это вспомогательное явление, направленное на то, чтобы ярче раскрыть содержание произведения. Но, как это не кажется парадоксальным, техника, техническая оснащённость диктует содержание, т.е. уровень техники исполнителя влияет на восприятие им содержания музыкального произведения. Чем выше уровень технического оснащения, тем быстрее можно сыграть, а значит глубже проникнуть в содержание

произведения. Практика работы с исполнителями также упорно свидетельствует о том, что воспитать действительно рациональную исполнительскую технику, не прибегая к сознательному построению физиологически целесообразных приёмов игры, невозможно. Воспитание рациональных приёмов техники музыканта, конечно же, осуществляется в процессе решения разнообразных музыкально-художественных задач при ведущей роли внутреннего слуха. Поэтому, когда мы говорим о технике, мы подразумеваем какое-то содержание, какую-то идею и должны рассматривать технику в единстве всех её сторон.

Как уже говорилось выше, понятие "техника" включает в себя такие элементы, как моторика, динамическая, артикуляционная, ритмическая, агогическая техника исполнения различных штрихов и т.д.

Моторика – быстрая игра. Но для того, чтобы научиться играть быстро, необходимо научиться слышать быстро, слышать быстрые последовательности нот, научиться вкладывать в них то, что профессор Донецкой музыкальной академии В.Ивко называет "очеловечиванием" интервала. Даже быстро проигранная трёхоктавная гамма должна быть насыщена явным представлением о том, как сопрягаются между собой интервалы, какая разница между большой и малой секундами. Это совсем не просто и требует невероятного мозгового напряжения. Известный пианист и педагог Натан Перельман в своей книге "В классе рояля" сказал: "Работа над техникой должна быть интересной и разнообразной, тогда она будет успешной. И чем зрелее пианист, тем интереснее будет его работа. Трудясь над техникой, нужно иметь в виду конечную художественную цель. Играя гаммы, следует предвидеть, что у Баха и Генделя придется столкнуться с "нонлегатным" видом пальцевой техники, у Шопена пассажи потребуют "легатной" техники, а пассажи Листа потребуют стремительности, быстроты, огненности и т.д. Когда имеешь в виду предстоящие художественные задачи, работа над техникой становится осмысленной, плодотворной".

Необходимо отметить, что эмоциональный подъём увеличивает физические возможности человека. Музыкант, работающий с увлечением, способен к более длительному труду и менее подвергается опасности профессиональных заболеваний рук. "... Большие виртуозы при их колоссальной выдержке в упражнениях

потому не устают быстро и не заболевают, что вкладывают даже в упражнения известную творческую эмоцию, а своему инструменту отдаются со страстью" (Г.Сегалин).

Говоря, что слух формирует движение, не нужно забывать о том, что же представляет собой движение. Действительно существует и неправильная постановка, и какие-то двигательные сложности. Но постановка игрового аппарата пианиста должна формироваться в процессе, на постановку нужно обращать внимание как на явление вспомогательное, дающее возможность достижения идеального результата. При игре на фортепиано, говорил Г.Коган, дело не столько в постановке руки, сколько в постановке головы. Не нужно концентрировать внимание ученика исключительно на двигательном процессе, потому что в дальнейшем будет очень трудно восстановить правильную схему течения его мысли. Сами по себе занятия музыканта-исполнителя в какой-то мере ассоциируются с занятиями спортсмена. Музыканту для того, чтобы играть, необходимо иметь крепко оформленные руки. Физический тренаж, конечно же, необходим. Но при работе над любым движением пианист должен чётко представлять себе тот звуковой идеал, к которому он стремится. Существо устремления музыканта всегда должно основываться на этом; необходим какой-то идеальный слуховой проект, который впоследствии формирует все двигательные ощущения.

Что же всё-таки первично – слух или движение? Как уже говорилось, техника диктует содержание, то есть уровень техники влияет на содержание. Чем выше уровень технического оснащения, тем глубже можно проникнуть в содержание музыкального произведения. Техника музыканта-исполнителя – это понятие, которое попадает под философскую категорию. В философии понятия формы и содержания тесно связаны, образует диалектическое единство, одно без другого не существуют. "Форма есть содержание, переходящее в форму, содержание есть форма, переходящая в содержание" (Гегель). Так и у музыканта-исполнителя, если нет техники (формы), то какое может быть содержание? Здесь есть тоже диалектическое единство, переход одного в другое. Техника определяет содержание, но и содержание определяется уровнем технической оснащённости. И в этом плане мы должны рассматривать технику в единстве всех её сторон.

На практике до сих пор встречаются ошибочные направления в работе педагогов-пианистов. Чаще всего это обучение, направленное на абстрактное развитие технических навыков игры, при котором ученик не понимает, какой художественной цели служат эти навыки, с другой стороны, это развитие творческого воображения ученика, нагрузка его сложными художественными задачами без учёта технического развития. В сознании этих педагогов не происходит своевременное слияние технических и художественных представлений как диалектического единства содержания и формы, идейно-эмоционального замысла и техники его воплощения в реальном звучании. Г.Коган в своей книге "У врат мастерства" пишет: "Да, то, чего хочешь, "само" не придёт; техника не "сама собой выходит" из "пения души"... "Можно много видеть, читать, – говорит Горький, – можно кое-что вообразить, но, чтобы сделать, – необходимо уметь, а умение даётся только изучением техники". Без умения, без техники ничего не сделаешь в искусстве.

Помимо моторики, как уже говорилось, существует понятие техники, или иначе дисциплины, которую необходимо в себе воспитывать, динамической, артикуляционной, агогической, ритмической, аппликатурной техники использования различных штрихов. И в первую очередь дисциплины артикуляционной, т.е. техники произношения. Звуки музыки следуют один за другим, согласовываются друг с другом, складываются в мотивы, фразы и т.д. Можно говорить о двух звуках, т.е. об интервале как о ячейке, атоме, на котором зиждется вся музыка. Артикуляция определяет, связно или раздельно произносятся эти звуки и в какой степени. "Артикуляция" в буквальном переводе с латинского – "разделять". То есть два звука могут быть сыграны либо связно, либо раздельно. В зависимости от этого мотив, состоящий из двух нот, может быть "ямбическим" или "хорейским". Сами термины "ямб" и "хорей" пошли от стихосложения. Если первый звук является предиктовым, а второй иктовым, то такой мотив называется "ямбическим".

"Хорей" – явление, противоположное ямбу. Первый звук располагается на тяжёлом или относительно тяжёлом времени, на икте, второй звук – на постикте.

Но музыка так разнообразна и многогранна, что не всё вписывается в эти рамки. Нередко мы имеем дело не с прямым ямбом, а с так называемым обращённым ямбом. Для произношения

обращённого ямба характерны все параметры прямого хорей за исключением того, что первая доля не выделяется. Возникает противоречие между метром и интонацией. Время течёт на основе собственного закона, во времени тяжёлая доля – всегда тяжёлая, и в этот момент вступает интонация, которая противоречит этому тяжёлому времени. Возникающее трение между метром и интонацией привносит в музыку ту прелесть, ту загадку, которая всегда поражает и покоряет, которая делает музыку явлением совершенно неподражаемым.

"Обращённый хорей", известен как синкопа, не менее загадочное явление. Обращённый хорей предполагает отсутствие связи между первым звуком, находящимся на иктовом времени, и последующим звуком, находящимся на постиктовом времени. Однако здесь мы снова сталкиваемся с противоречием структуры и времени. Г.Нейгауз говорил: "Гражданка Синкопа есть определённое лицо, где бы она ни появлялась, с определённым выражением, определённым характером и значением, которое нельзя, не разрешается путать с кем бы то ни было другим". Но необходимо заметить, что артикуляция ради артикуляции никому не нужна. Нельзя преувеличивать произношение. Артикуляция необходима для того, чтобы подлинно интонировать каждый интервал, который в этой интонации несёт жёстко запрограммированную информацию. "Это нанизывание информации от звука к звуку создаёт ту прелесть музыки, насыщенной, необъятной, где информации масса в каждом мгновении. Ничто ни на секунду не должно отпускать от того, чтобы мы воспринимали музыку всей душой. Стоит произнести два звука безразлично, и музыка рушится. Сколь быстро бы мы не играли, нигде никакого безразличия между звуками быть не может, любой интервал должен быть максимально насыщен заложенной в нём информацией" (В.Ивко).

Артикуляция, динамика и агогика – это "три кита", на которых зиждется вообще всё музыкальное исполнительство на любом инструменте, понятие "интерпретация", прочтение музыкального произведения.

Агогика – от греческого "агогос" – уводя. То есть, агогика – это ускорение и замедление темпа, которые осуществляются в пределах как макро-, так и микропостроений. В пределах микропостроений это обнаруживается в виде едва заметной задержки важного, с точки

зрения исполнителя, звука, или ускорения в тех местах, которые представляются общими формами движения. В более крупных построениях агогика охватывает более крупные пласты, на большом протяжении обнаруживается эффект едва заметного ускорения темпа и, впоследствии, замедления. Для всех типов агогики основополагающим элементом является компенсация времени. То есть, сколько времени мы забрали, ускоряя темп, столько же времени должны отдать, с тем, чтобы центральный темп практически не изменился. Если музыка звучит ровно, если в ней не происходит этой компенсации времени, мы воспринимаем эту музыку как неправду, как фальшь, как явление, не соответствующее нашему представлению о красоте, где всё должно быть совершенно. Это незначительное замедление, которое в музыке обязательно должно постоянно присутствовать, и создаёт ту особую прелесть, которая представляет собой музыку, как живой организм, без метафорического смысла.

В любой музыке, даже самой современной, действует закон чередования тяжёлого и лёгкого времени. Музыка квадратна, фраза может состоять из двух, четырёх, реже из трёх тактов. Первый такт – тяжёлый, второй – лёгкий; два подряд тяжёлых такта существовать не могут, но могут существовать тяжёлый и два лёгких такта. Тяжёлый такт ускоряется к лёгкому, лёгкий такт замедляется к следующему тяжёлому. Но существо проблемы в том, что мы не всегда мыслим тактами, а иногда и более крупными построениями – двутактами, четырёхтактами. При этом – первый двутакт (четырёхтакт) будет тяжёлым, второй – лёгким. Таким образом, в этом объективном понимании агогики как явления, подчинённого закону, есть субъективный элемент – способность человека мыслить большими или меньшими пространствами, способность охватить огромное пространство как единое целое, однако, с некоторой степенью зависимости от одарённости музыканта-исполнителя. То есть, прежде всего, это – объективные закономерности, на которые субъективное начало накладывает свой отпечаток.

Так, восхищаясь игрой С.Рихтера, Г.Нейгауз говорит: "Ясно чувствуется, что всё произведение – будь оно даже гигантских размеров – лежит перед ним, как огромный пейзаж, видимый сразу целиком и во всех деталях с орлиного полёта, с необычайной высоты и с невероятной ясностью". В.Моцарт, отвечая на вопрос, как он

сочиняет, говорил, что иногда, сочиняя в уме симфонию, он разгорается всё более и более и, наконец, доходит до такого состояния, когда ему чудится, что он слышит *всю симфонию от начала до конца сразу, одновременно, в один миг!* (Она лежит перед ним как яблоко на ладони).

Агогика, т.е. наше личностное ощущение течения времени и возможности варьировать материал-структуру, оставаясь в этом независимом от нас времени, является наиболее мощным средством художественной выразительности, влияющим на интерпретацию музыкального произведения.

Динамика – от греческого "динамос" – сила.

Динамика существует в двух значениях: динамика как развитие, становление формы и динамика как громкостная основа воспроизведения музыкального произведения. Рассмотрим динамику как громкостную сущность, как явление, пронизывающее музыкальное произведение от начала до конца.

Подобно светотени в живописи, динамика способна производить психологические и эмоциональные эффекты громадной силы, вызывать образные и пространственные ассоциации. Forte может создать впечатление чего-то светлого, радостного, мажорного, piano – минорного, печального, fortissimo – величественного, грандиозного, могучего, а доведенное до предельной силы – подавляющего, устрашающего, pianissimo – ассоциируется с нежностью, нередко таинственностью. Смены нарастания и спада звучности создают эффект "приближения" и "удаления".

У учащихся нередко наблюдается ошибка, происходящая от неверного психического восприятия обозначений cresc. и dim. Первое вызывает преждевременную громкость, второе – преждевременное его угасание. Поэтому необходимо уяснить, что cresc. требует умеренной силы звука вначале (чтобы получился эффект постепенного усиления), а dim. – полной (для "генерального" нюанса) силы звука вначале (чтобы получился эффект постепенного угасания).

Кроме артикуляционной, агогической и динамической техники, безусловно, важной является и аппликатурная техника или аппликатурная дисциплина. Потому что аппликатурная анархия, которой грешат буквально все студенты, не позволяет добиться того, чтобы все интонации были правдивыми, чтобы любая интонация

несла в себе определённое душевное состояние. Это значит, что аппликатурная дисциплина – одна из составляющих техники. Можно сказать также о необходимости ритмической дисциплины, метрической функции слуха, о необходимости умения упорядочить время, по крайней мере, в рамки такта, в рамки метра и размера.

Чрезвычайно важным в работе над всеми видами техники является ориентация на слуховые методы. Любые ошибки, которые происходят у исполнителей на любом уровне, на любом инструменте связаны не с движениями, а с ошибками в слухе. Необходимо воспитывать у учеников комплекс вундеркинда, который был у Моцарта. Если ученик слышит, он может сыграть любые последовательности, любые головоломные пассажи. Можно ещё раз повторить, что слышание предполагает, прежде всего, насыщение каждого интервала, в каком темпе он ни был произнесён, существенной эмоциональной информацией, которую необходимо слышать в первую очередь. Из этого можно сделать вывод, что *техника* – это умение услышать на микроуровне звучание каждого интервала во всех его бесконечных взаимосвязях с другими звуками (формулировка В.Ивко).

Отсюда следует формула, которая заключает в себе всё – "слух формирует движение", т.е. музыканту необходим какой-то идеальный слуховой проект, который впоследствии формирует все двигательные ощущения.

Литература

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано / А. Алексеев. – М. : Музыка, 1971.
2. Алексеев А. Из истории фортепианной педагогики / А. Алексеев. – Киев : Музична Україна, 1974.
3. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – М., 1965.
4. Баренбойм Л. Путь к музицированию / Л. Баренбойм. – М., 1973.
5. Браудо И. Артикуляция / И. Браудо. – Л., 1973.
6. Коган Г. У врат мастерства / Г. Коган. – М., 1956.
7. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто. – М. : Музыка, 1965.
8. Ляховицька С. О педагогическом мастерстве / С. Ляховицька. – Л., 1963.
9. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л., 1967.

10. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника / К. Мартинсен. – М. : Музыка, 1966.
11. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М., 1967.
12. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов // Теплов Б. Избранные произведения : в 2 т. – М., 1985. Т. I. – 1985.
13. Шапов А. Фортепианная педагогика / А. Шапов. – М., 1960.

НАШІ АВТОРИ

Анікєєва В.В. – викладач-методист української і зарубіжної літератур Артемівського музичного училища ім. І.Карабиця.

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

Борзіло І.А. – студентка V курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Борисова К.В. – студентка V курсу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, спеціальність "Дошкільне виховання, практична психологія"; викладач живопису Ніжинської школи мистецтв при Ніжинському училищі культури і мистецтв імені Марії Заньковецької.

Брюзгіна Г.Г. – провідний концертмейстер кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Василенко М.О. – викладач I категорії по класу гітари Черкаської ДМШ №1.

Вергунова В.С. – аспірантка кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Голуб Н.В. – старший викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

Давиденко А.О. – викладач дитячої музичної школи м.Конотоп.

Дорохіна Л.О. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М.П. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Євлах А.М. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Єжєла Ю.М. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Журавльова Н.І. – старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв ХГПА.

Задоя В.Ю. – викладач вищої категорії циклової комісії викладачів диригування Богуславського гуманітарного коледжу імені І.С.Нечуя-Левицького.

Задоя О.В. – викладач-методист вищої категорії, голова циклової комісії диригування Богуславського гуманітарного коледжу імені І.С. Нечуя-Левицького.

Кабриль К.В. – аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коваль О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ковальський А.І. – викладач ПЦК фортепіано Артемівського музичного училища ім. І.Карабиця.

Коробка В.І. – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Крицький В.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кульбака А.М. – концертмейстер кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Курсон В.М. – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Максименко В.І. – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Матвієнко С.І. – викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Мінько М.В. – методист, викладач вищої категорії Маріупольського музичного училища.

Мірошник О.Г. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Морозова О.О. – аспірантка, викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Охотницька А.В. – магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павленко О.М. – аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О.М. – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Піскунова М.В. – аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Погрібняк Г.А. – завідувач мистецько-педагогічного відділення Богуславського гуманітарного коледжу ім. І.С.Нечуя-Левицького, викладач психології.

Путря Н.І. – викладач-методист Артемівського музичного училища ім. І.Карабиця.

Рабінчук М. – студентка II курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Раструба Т.В. – викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

Ростовська І.О. – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю.О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовський О.Я. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сакун Я.Є. – студентка V курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сікора Г.І. – викладач кафедри теорії та методики мистецтв ХГПА.

Сірякова Г.В. – викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сливко С.А. – аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Строганова Н.В. – концертмейстер кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Тімашева Т.М. – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, аспірант ХГПА.

Хоменко З.В. – старший викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шевчук М.О. – старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Щербініна О.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 5

Технічний редактор – Сливко В. П.

Верстка, макетування – Борщ О. В., Приходько Н. О.

Літературний редактор – Лісовець О. М.

Коректор – Конівненко А. М.

Підписано до друку

Формат 60x84/16.

Папір офсетний.

Гарнітура Computer Modern.

Ум. друк. арк. 18,1

Тираж 55 прим.

Замовлення №

Видавництво

Ніжинського державного університету

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4.



Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2137 від 29.03.05 р.

8(04631) 7–19–72

E-mail: vidavn_ndu@mail.ru