

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 4

Ніжин – 2009

УДК 78 (082)
ББК 85.31я43
П 78

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол №7 від 2.04.09 р.

Рецензенти:

д. пед. н., проф. Національного університету імені М.П.Драгоманова
Щолокова О.П.,
к. пед. н., доц. Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя **Коваль О.В.**

П 78 Проблеми мистецької освіти: Збірник науково-методичних статей. –
Вип. 4 / Відп. ред. О.Я.Ростовський. – Ніжин: Видавництво НДУ ім.
М.Гоголя, 2009. – 299 с.

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

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

ББК 85.31я43

РОЗДІЛ І
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Ростовський О.Я., Ростовська Ю.О. Методична підготовка майбутніх учителів музики і хореографії: теоретичні та практичні аспекти

.....
10

Крицький В.М. Методологічні проблеми музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей

.....
27

Щербініна О.М. До проблеми методичного забезпечення дисциплін інструментально-виконавського циклу

.....
33

Сливко С.А. Засвоєння узагальнених прийомів музично-слухової активності у процесі інструментально-виконавської підготовки

.....
39

Долматова М.П. Художній текст у мовно-естетичному вихованні особистості

.....
47

Тімашева Т.М. Музичне мислення як основа професійної підготовки майбутнього вчителя музики

.....
56

Морозова О.О. Проблема формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики

.....

63

Вергунова В.С. Формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів

.....

72

Спілюмі О.В. Порівняльний аналіз музичних і мовних інтонацій у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики

.....

79

РОЗДІЛ II
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Грисюк О.М. До проблеми розвитку естетичної культури
майбутніх учителів

.....

87

Береза О.В. Музично-педагогічні здібності як основа компе-
тентності майбутнього вчителя музики

.....

91

Гасенко Л.І. Підготовка майбутнього вчителя музики до
роботи в умовах особистісно орієнтованого навчання

.....

96

Заруба Л.С. Інноваційні процеси у навчанні хорового диригу-
вання

.....

103

Дорошенко Т.В. Підготовка майбутніх учителів початкових
класів до використання на уроках елементів хореографії

.....

107

Задоя В.Ю. Урахування взаємозв'язку та взаємозалежності
дій викладача диригування та концертмейстера як передумова
виховання креативності у майбутнього диригента

.....

111

Курсон В.М. Особливості роботи над диханням у процесі
вокального навчання

.....
118

Коробка В.В. Формування творчої активності студентів у
класі постановки голосу

.....
124

Сивак Т.Г. Вивчення курсу "Методика навчання гри на баяні"
у вищих педагогічних навчальних закладах I–II рівня акредитації

.....
129

Хоменко З.В. Музична освіта в Україні другої половини
XIX – початку XX століття

.....
135

Матвієнко С.І. Стан підготовки вчителів співу для загальноос-
вітніх навчальних закладів Чернігівщини (кін. XIX – поч. XX ст.)

.....
141

РОЗДІЛ III МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

Коваль О.В. Новаторські ідеї зарубіжних педагогів-музикантів
у контексті досягнень методики розвитку музичних здібностей

.....
151

Ростовська І.О. Активізація творчої діяльності учнів у процесі
навчання гри на фортепіано

.....
157

Радчук В.М. Педагогіка постійних народних порівнянь музичного змісту

.....

164

Кабриль К.В. Проблема національного виховання школярів у процесі хорової діяльності

.....

171

Остапенко Н.І. Організація музичної діяльності учнів на уроках музики

.....

176

Глуценко О.М. Засвоєння школярами засобів музичної виразності у процесі слухання музики

.....

183

Борисенко Т.Є. Виховання навичок педалізації в процесі навчання гри на фортепіано

.....

189

Буйвал А.Ю. Формування музично-творчих здібностей: історичний аспект

.....

194

РОЗДІЛ ІV
ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА
ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л.В. З історії розвитку музично-виконавського мистецтва

.....
210

Резан Л.І. Структура та зміст музично-виконавського процесу

.....
216

Ковальська А.І., Ковальський І.С. Про роль слухових уявлень у вихованні виконавської культури музиканта

.....
221

Кафтанова С.В. Деякі теоретичні аспекти часової організації опери

.....
227

Кавунник О.А. Регіональна проблематика у контексті музичної україністики

.....
237

Прищепя О.П. Твори М.В.Гоголя в операх російських композиторів

.....
244

Дорохина Л.А. Функції музики в контексте проблематики теорії і історії богослужбного пения

.....
250

Пархоменко О.М. Художній образ у хореографічному мистецтві

.....
257

Сірякова Г.В. Сучасний хореограф як майстер художнього образу

.....
263

Силко Р.М. Ідея загального виховання смаку народу у творчості Г.Земпера як зачатки дизайн-освіти

.....
269

Могильна Я.В. Розвиток естрадно-вокального мистецтва в Україні (до історії питання)

.....
275

Дворник Ю.Ф. Аранжування музичних творів як творчий процес

.....
286

Охотницька А.В. Диригентсько-хорові школи в Україні

.....
293

НАШІ АВТОРИ

Береза О.В., аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Борисенко Т.Є., концертмейстер кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Буйвал А.Ю., магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Вергунова В.С., аспірантка кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

Гасенко Л.І., викладач-методист вищої категорії Лебединського педагогічного училища імені А.С.Макаренка.

Глуценко О., магістрантка факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Гришук О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Гусейнова Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, декан факультету культури та мистецтв.

Дворник Ю.Ф., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки, аспірант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Долматова М.П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорохина Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Дорошенко Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Задоя В.Ю., викладач вищої категорії циклової комісії викладачів диригування Богуславського гуманітарного коледжу імені І.С.Нечуя-Левицького.

Заруба Л.С., ст. викладач диригування, голова предметно-методичної комісії диригування Бердичівського педагогічного коледжу.

Кабріль К.В., ст. лаборант кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кавунник О.А., ст. викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Кафтанова С.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Коваль О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ковальська А.І., викладач-методист Артемівського музичного училища ім. І.Карабиця.

Ковальський І.С., викладач-методист Артемівського музичного училища ім. І.Карабиця.

Коробка В.В., ст. 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.

Курсон В.М., ст. викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Матвієнко С.І., викладач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Могильна Я.В., ст. лаборант кафедри інструментально-віконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Морозова О.О., викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Останенко Н.І., ст. лаборант кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Охотницька А.В., студентка IV курсу факультету культури та мистецтв Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Пархоменко О.М., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Прищепта О.П., викладач кафедри естетичного виховання факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Радчук В.М., викладач-методист Лебединського педагогічного училища імені А.С.Макаренка.

Раструба Т.В., викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Резан Л.І., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовський О.Я., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ростовська І.О., викладач кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Сивак Т.Г., викладач-методист вищої категорії Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г.Шевченка.

Силко Р.М., аспірантка кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

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.

Спілюті О.В., викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Тімашева Т.М., викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Хоменко З.В., ст. викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шербініна О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 78:37.02

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Ростовський О.Я., Ростовська Ю.О.

У статті висвітлено теоретичні засади методичної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Обґрунтовано сутність і зміст методичної підготовки, її основні напрямки, структуру методичних знань. Розкрито сутність методу доведення істинності методичних знань, показано його практичне використання при читанні лекцій з фахових методик та організації самостійної пізнавальної роботи студентів.

У зв'язку з реформуванням загальноосвітньої школи, пошуками нових освітніх технологій значно підвищилися вимоги до *методичної підготовки* майбутніх учителів мистецьких дисциплін, покликаної забезпечити усвідомлення ролі мистецтва в системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння теоретичних засад мистецької освіти, оволодіння методами й організаційними формами роботи з дітьми.

Під методичною підготовкою майбутніх учителів мистецьких дисциплін нами розуміється *процес і результат* оволодіння

теорією і методикою мистецької освіти дітей. Методична підготовка як *процес* оволодіння теорією і методикою мистецької освіти є розвитком навчальної взаємодії викладача і студентів від постановки освітньої мети до її реалізації та конкретних результатів. Елементи цього процесу (мета, завдання, зміст, форми і методи організації навчально-практичної діяльності, емоційного і вольового стимулювання, контролю, аналізу й оцінки освітніх досягнень) не йдуть формально один за одним, а виявляються як своєрідна єдність у кожному конкретному акті взаємодії викладача і студентів.

Методична підготовка як *результат* оволодіння теорією і методикою мистецької освіти включає в себе, по-перше, індивідуальний соціально-особистісний *досвід* учителя як сукупність методичних знань і вмінь, що дозволяють йому виявляти особистісну науково обгрунтовану позицію при вирішенні мистецько-освітніх проблем; по-друге – *педагогічні переконання* як інтегральну якість особистості педагога-митця, що відбивають ступінь засвоєння методичних знань.

Визначальним чинником процесу методичної підготовки є її *мета*, яка безпосередньо або опосередковано пов'язана з усіма іншими чинниками цього процесу. *Мета методичної підготовки* майбутніх учителів мистецьких дисциплін полягає у формуванні основ їх *професійної культури*, під якою нами розуміється *здатність оперувати знаннями й уміннями у процесі осмислення проблем викладання мистецтва, організації художньо-освітньої діяльності учнів*. Зміст професійної культури вчителя-митця, як особистісно опосередкованого утворення, складає єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: *загальнокультурного (естетичного), педагогічного, фахового*, які взаємопроникають і взаємозумовлюють один одного, утворюючи неподільну, властиву окремій особистості якість.

Читання курсу методики мистецької освіти дітей є особливим видом духовно-особистісної творчості викладача. Сутність цієї діяльності визначається її спрямованістю на створення таких комунікативних зв'язків, які найбільшою мірою відповідають природі певного виду мистецтва, його впливу на особистість. Це особливий вид людинознавства, сплав мистецтва й унікального практичного досвіду розвитку духовної сфери людини при її

взаємодії з художніми творами. Тому поряд з педагогічними технологіями (методами, організаційними формами, засобами освіти тощо) важливого значення набувають духовне багатство особистості педагога-митця, зацікавленість у розвитку творчої індивідуальності учня, вміння створювати піднесений стан душі для художньої діяльності.

Орієнтирами для методики мистецької освіти дітей є закономірності, які властиві художньо-творчим процесам (естетична природа художньої творчості, її ціннісний характер; відповідність змісту, форми і засобів виразності художнього образу як символу явищ дійсності; унікальність мови певного виду мистецтва; адекватність інтерпретацій та сприймання мистецького твору художньому задуму автора; синтез інтелектуального й емоційного у художньому мисленні; діалектика суб'єктивного й об'єктивного в художній творчості тощо), а також провідні ідеї мистецької педагогіки (щодо художнього сприймання як основи мистецької освіти, взаємозв'язку і взаємопроникнення різних видів мистецтва в освітньому процесі, природи художньо-педагогічного впливу, сутності художньо-педагогічного спілкування тощо).

Тому професійна підготовка майбутнього вчителя мистецтва, яка здійснюється, зокрема, і в процесі вивчення фахових методик, має орієнтуватися на творче ставлення до процесу викладання, спрямовуватися на розвиток у студентів *методичної культури*, яка включає в себе *рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів мистецько-педагогічної діяльності*. Об'єктом рефлексії можуть бути, з одного боку, можливості реалізації ідей методичного характеру, виявлених на основі теоретичного аналізу, з іншого боку – осмислення досвіду конкретної практичної роботи на методологічному рівні. Інтерес до питань методології мистецької педагогіки сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню студентами набутих знань і вмінь з позиції їх істинності та значущості для професійної діяльності.

Курс методики мистецької освіти дітей не зводиться до висвітлення якихось вузькопрактичних питань, викладу конкретних рекомендацій щодо вирішення певних навчальних і виховних завдань,

хоча це й посідає в ньому істотне місце. Його головне завдання – закласти теоретичні основи діяльності вчителя мистецтва, необхідні йому для подальшої самоосвіти та вдосконалення педагогічної майстерності. Це вимагає викладання методики на тому інтелектуальному і художньо-творчому рівні, який визначається соціальною природою мистецтва, його гуманістичними і перетворювальними функціями в суспільстві. Дана теза має методологічне значення для визначення теоретико-методологічних засад методичної підготовки вчителя певного виду мистецтва.

У даній статті йдеться про теоретичні та практичні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії. Це складний і багатогранний процес, у зв'язку з чим постають такі запитання: по-перше, як ефективніше передавати методичні знання, по-друге – у якій спосіб ці знання будуть засвоюватися студентами і набувати особистісного смислу?

Насамперед зупинимося на проблемі змісту знань, оскільки їх ґрунтовність, системність і гнучкість є необхідним компонентом методичної підготовки майбутнього вчителя. Ми виходимо з того, що засвоєння студентами певного обсягу методичних знань не забезпечує автоматично їхньої успішної педагогічної діяльності в майбутньому. Тому постає питання щодо шляхів пізнання і засвоєння методики мистецької освіти дітей: руху від конкретного до абстрактного або, навпаки, від абстрактного – до конкретного. На нашу думку, у процесі методичної підготовки альтернативна постановка питань ("або – або") є неправомірною. Очевидно, має йтися про доцільне поєднання обох шляхів, коли, залежно від етапу засвоєння методичних знань і вмій, на перший план висувається той чи інший шлях.

Для того, щоб були засвоєні ключові поняття курсу методики – *мистецька освіта, художнє виховання, художній розвиток, музична (хореографічна) освіта, музичне (хореографічне) навчання, мета, зміст, принципи і методи музичної (хореографічної) освіти дітей* тощо, – необхідні, насамперед, мистецтвознавчі знання. Саме оволодіння узагальнюючими поняттями дає можливість пізнати мистецько-педагогічні явища в їх конкретній різноманітності.

З метою структурування методичних знань ми виділяємо теоретичні положення (ідеї) трьох рівнів узагальненості: а) *одиночні, часткові ідеї* (тобто основні положення конкретних тем навчальної програми), які утворюються шляхом групування положень і понять певної теми; б) *видові положення* (ідеї), тобто положення вищого рівня узагальненості, які утворюються шляхом групування кількох часткових ідей; в) *родові ідеї* (провідні ідеї курсу), які виступають підсумком вивчення всього матеріалу курсу методики. Така впорядкованість і взаємозв'язок провідних ідей і понять, обґрунтований добір фактів, які дають можливість підвести студентів до розуміння провідних ідей курсу, розділу, теми та їх наукової інтерпретації, мають велике значення для методичної підготовки майбутніх учителів музики і хореографії.

Наприклад, при розкритті теми "Предмет і завдання курсу методики хореографічної освіти дітей" наголошується на таких часткових положеннях:

³⁵₁₇ успішність навчально-виховного процесу залежить передусім від його методичного забезпечення;

³⁵₁₇ методика – це складова частина педагогічної науки, яка вивчає теоретичні аспекти навчання якогось предмета;

³⁵₁₇ методика хореографічної освіти вивчає закономірності, принципи, завдання, зміст, організацію, форми і методи роботи з дітьми;

³⁵₁₇ особливості методики хореографічної освіти визначаються специфікою хореографії як виду мистецтва;

³⁵₁₇ метою хореографічної освіти дітей є формування їхньої хореографічної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості.

На основі означених положень формулюється узагальнене видове положення, а саме:

³⁵₁₇ метою вивчення методики хореографічної освіти дітей є формування мистецько-педагогічної культури майбутнього вчителя хореографії, під якою розуміється його здатність оперувати фаховими знаннями і вміннями у процесі навчання дітей хореографії.

Родовими положеннями, які стають підсумком осягнення сутності методики хореографічної освіти дітей, є такі узагальнення:

³⁵₁₇ в основі методики хореографічної освіти має бути повага до неповторності й самоцінності результатів художньо-пізнавальної та хореографічної діяльності учнів;

³⁵₁₇ не може бути універсальної методики, яка була б прийнятною для всіх учителів. Вона повинна випливати з духовної сутності особистості вчителя, його бачення художньо-освітніх проблем.

За такою ж логікою структуруються знання з інших тем курсу методики хореографічної освіти дітей.

Оскільки явища об'єктивного світу знаходяться в єдності та взаємозв'язку і не існують ізольовано, то й у змісті навчальних предметів повинні бути забезпечені тісні міжпредметні зв'язки, що відповідають об'єктивній залежності між явищами, що вивчаються, і не порушують внутрішньої логіки кожного навчального предмета. Низка загальних методичних понять може бути засвоєна студентами тільки в результаті використання знань із суміжних наук, а саме: естетики, мистецтвознавства, психології, педагогіки, теорії і методики класичного, народного, сучасного танців тощо.

Наприклад, усвідомлення сутності художнього сприймання вимагає знань щодо загальних психофізіологічних закономірностей сприймання, його рефлекторної природи; психологічного механізму сприймання як чуттєвого відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності при їх безпосередній дії на органи чуття; естетичної своєрідності музики і хореографії як мистецтва звуко-інтонованого і пластично-інтонованого смислу; природи художнього сприймання як особливої внутрішньої дії; сутності художньо-образного змісту твору мистецтва, специфіки художнього мислення; взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі художнього сприймання, його залежності від художньо-естетичного досвіду особистості тощо.

У методичній підготовці майбутніх учителів музики і хореографії ми виділяємо два основних напрямки: *функціонально-динамічний* і *змістовий*.

Функціонально-динамічний напрям визначається переважанням на першому етапі функціональних характеристик навчального процесу (мотиваційних, навчальних, розвивальних, виховних, органі-

заційних, діагностичних, контролюючих). Йдеться, насамперед, про педагогічні засоби і можливості реального впливу на формування особистості студента як майбутнього вчителя мистецтва. При цьому логіка розвитку мистецько-освітнього процесу характеризується рухом від урахування об'єктивних чинників і суб'єктивних можливостей його учасників до визначення змісту і способів методичної підготовки. Мистецтво педагога полягає в тому, щоб вибірково варіювати, тактично змінювати стосовно конкретного студента поставлені цілі та завдання методичної підготовки; виходячи з певних обставин, обирати найдоцільніші її способи і засоби.

Для змістового напрямку, навпаки, відправним пунктом слугують цілі та завдання мистецької освіти, система об'єктивних вимог, які ставляться суспільством до особистості вчителя. Незалежно від своїх індивідуальних особливостей і можливостей, усі студенти повинні відповідати професійним вимогам, знати і вміти ефективно працювати з дітьми. Перед цими вимогами і відповідними цілями методичної підготовки усі студенти мають бути рівними, а їхня діяльність та освітні здобутки повинні однозначно оцінюватися за єдиним для всіх критерієм об'єктивного результату: якою мірою цей результат відповідає поставленій меті професійної підготовки.

Конкретні шляхи кожного індивіда до визначеного результату, конкретні технології методичної підготовки мають бути індивідуально-своєрідними й відповідати індивідуальним особливостям студентів. Однак суттєво те, що ці індивідуальні особливості мають враховуватися лише тактично. В основі ж стратегії методичної підготовки має лежати результативний компонент, а саме: *методичні знання майбутніх учителів мистецьких дисциплін повинні перерости у стійкі наукові педагогічні переконання*, формуванню яких сприяє використання методу доведення істинності методичних знань.

У процесі вивчення методики мистецької освіти доведення може виконувати різні функції: засобу розвитку логічного мислення студентів; прийому активізації мисленнєвої діяльності на заняттях; особливого способу організації засвоєння знань; однієї з форм адекватної передачі певного змісту; дійового засобу формування і вияву творчих умінь тощо.

Визнаючи універсальність доведення як дидактичного способу досягнення різних цілей навчання, зазначимо, що воно найдоцільніше може застосовуватися при розгляді головних питань курсу методики мистецької освіти, які відбивають її найістотніші аспекти. Це дозволяє будувати виклад матеріалу за концентричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов'язані. Така побудова матеріалу за наявності кількох стрижневих питань і низки другорядних, пов'язаних з ними, вже сама по собі окреслює певну систему знань, полегшуючи тим самим засвоєння методичних положень.

У процесі методичної підготовки студентів ми використовуємо три форми доведення:

а) використання викладачем доказів при викладі навчального матеріалу;

б) самостійне доведення студентами певних методичних положень за вказівкою викладача;

в) постановка викладачем таких завдань, які обов'язково вимагають від студентів самостійних доведень.

Відмінність цих форм полягає в тому, що якщо в першому випадку йдеться про доведення викладача, то в інших – про доведення певних тез самими студентами. Доведення студентів з точки зору самостійності й усвідомленості виявляються на більш високому рівні тоді, коли вони зумовлені потребою вирішити проблему, що постала в даний момент, а не спеціальною вимогою з боку викладача.

Розглянемо першу форму доведення на прикладі лекцій з фахових методик, функція яких не обмежується переказом навчального матеріалу, хоча й з включенням у нього найновіших досягнень. У них обов'язково потрібно розкривати життєве, суспільне значення проблеми, що розглядається, говорити про методологічні й світоглядні її аспекти, про зіткнення думок при її вирішенні тощо. Нами використовується такий педагогічний прийом: спочатку чітко формулюється теза, а потім дається її обґрунтування. Такий спосіб побудови лекції дозволяє зосередити увагу студентів на основній проблемі й сприяє кращому засвоєнню логіки аргументації.

Наведемо приклад використання методу доведення під час читання лекції з методики викладання музики в школі.

Тема лекції: "Сутність педагогічної концепції Д.Кабалевського як вершини розвитку музичної педагогіки ХХ ст.". Одна з найфундаментальніших ідей цієї концепції формулюється так: "Основою музичного виховання є активне, зацікавлене сприймання музики". Ця ідея може бути осмислена по-справжньому лише тоді, коли буде розкрито усе багатство фактів, зв'язків, закономірностей, які складають її конкретний зміст.

Представимо цю ідею у вигляді більш часткових ідей, які виступають у ролі її складових.

1. Поза сприйманням музика як мистецтво не існує.
2. Музичне сприймання – один із видів музичної діяльності.
3. Музичне сприймання пронизує всі інші види музичної діяльності.
4. Сприймання входить до процесу творення і виконання музики, а елементи композиторської і виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача.
5. Тільки тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому сприймати її та роздумувати про неї.
6. Основою всіх форм прилучення до музики є пережите й осмислене сприймання музики.
7. Музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності.
8. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.

Розгляд виділених ідей крізь призму головного узагальнення – "музичне сприймання – основа музичного виховання" – має підвести до висновку, що першорядними з них є дві, оскільки в них найповніше виявляється сутність головної узагальнюючої ідеї, а саме:

1. Поза сприйманням музика як мистецтво не існує.

2. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику.

Задум лектора полягає в тому, щоб через правильне логічне доведення двох провідних положень, виділених серед інших, що складають узагальнену ідею, добитися розуміння й засвоєння всіх інших положень, а далі, спираючись на їх переконаність в істинності цих знань, підвести студентів до розуміння того глибинного змісту, який закладений у короткій за формою, але глибокій за змістом узагальнюючій ідеї. Два цих положення є вузловими для з'ясування суті музичної освіти. Їх обґрунтування і розкриття конкретного змісту стають передумовою правильного розуміння інших виділених питань. Так, прийнявши першу провідну ідею, достатньо осмисливши її, нескладно розібратися в суті питання про те, що художнє сприймання є природним способом прилучення людини до художнього світу музичного твору. Так само легко за допомогою першої складової переконатися в істинності часткового узагальнення щодо того, що сприймання входить до процесу творення і виконання музики, а елементи композиторської та виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача.

Такою ж важливою для розуміння інших часткових ідей є й друга провідна узагальнена ідея. Наприклад, вона має пряме відношення до таких положень: "Основою всіх форм прилучення до музики є пережите й осмислене сприймання музики"; "Тільки тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому сприймати її і роздумувати про неї"; "Музичне сприймання не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності"; "Марно говорити про будь-який вплив музики на людину, якщо вона не навчилася відчувати музику як змістовне мистецтво" тощо. Виникає своєрідна структура теоретичних знань студентів у межах виділеного комплексу ідей.

Доведення тези про те, що музичне сприймання виявляється в усіх видах музичної діяльності, закладає підґрунтя для іншого важливого положення: "Єдність співу-сприймання є природною основою формування в особистості здібностей до виконання і слухання музики". У такому ж зв'язку з двома провідними ідеями знаходиться

інша думка: тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків. Отже, доведення, застосоване при викладі провідних положень, перетворює ці положення на ключ для оволодіння іншими.

Вибір доказів на користь істинності провідних складових ідей наповнює конкретним змістом інші складові ідеї, тобто проблема "обростає" положеннями, в кожному з яких закладена певна думка, що конкретизує головну ідею. Це відбувається тому, що в процесі обґрунтування найголовніших положень не можна не торкнутися тих питань, які вміщують інші складові ідеї.

Важливо наперед встановити ту необхідну кількість доказів, які слід використати при вивченні якоїсь теми з метою формування на її основі впевненості в істинності певної ідеї. Це залежить від кількості складових ідей у межах основної ідеї, від того, наскільки вони здатні виступити за певних умов "містком" для засвоєння й прийняття узагальненої ідеї в цілому. Здебільшого провідними складовими можна назвати два-три положення. Інші по відношенню до них посідають другорядне місце, ніби підпорядковані першим.

Наведемо приклад ще однієї лекції з методики хореографічної освіти дітей на тему: "Методичні засади взаємодії мистецтв на заняттях з хореографії". Викладачем формулюється така теза: "Ідея взаємодії мистецтв має стати однією з провідних у художньому вихованні дітей".

Основними аргументами доведення стали такі положення:

³⁵₁₇ внутрішня спорідненість різних видів мистецтва з найдавніших часів є основною тенденцією розвитку художньої культури;

³⁵₁₇ усі види мистецтва покликані до життя потребами людей – естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо;

³⁵₁₇ усі види мистецтва народжуються з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість різних митців;

³⁵₁₇ жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему й підпорядковуються загальним закономірностям художнього відображення дійсності;

17 різні види мистецтва не лише не відокремлені одне від одного, а навпаки, тісно пов'язані між собою, і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню та розумінню інших видів мистецтва.

Спосіб доказового викладу, допомагаючи засвоєнню матеріалу лекції, прискорює сприйняття й обґрунтування узагальнюючої думки, яка має стати для студентів особистим переконанням: взаємодія різних видів мистецтва зумовлена їх естетичною природою, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання.

Детальніше зупинимось на проблемі доказовості методичних знань, оскільки переконливість навчального процесу забезпечується, насамперед, ґрунтовністю й істинністю їх змісту. До педагогічних чинників доказового засвоєння знань відносяться, насамперед, мистецтво слова, засоби емоційно-психологічного впливу, методи переконання, використання наочності й технічних засобів тощо. Логічність викладу матеріалу, точність думок, послідовність суджень у сукупності виступають внутрішньозмістовим елементом будь-якого судження, що претендує на переконливість. Водночас відсутність логіки в міркуваннях не може бути компенсована жодними іншими чинниками. У цьому випадку ні майстерне володіння мовою, ні емоційно-психологічний вплив, ні методика й технічні засоби не будуть ефективними.

Тому оволодіння мистецтвом переконувати для самого викладача має починатися з глибокого розуміння теоретичних основ методики викладання певного виду мистецтва та оволодіння логікою доведення. Логіка має виявлятися на гносеологічному й інформаційному рівні, оскільки тут головне завдання – обґрунтувати, довести істинність вихідних положень. Вивчення методики не зводиться до викладання одним і засвоєння іншими якихось усталених положень. Не менш важливо продемонструвати істинність і практичне значення цих знань.

Спостереження за студентами показують, що навіть за наявності знань у багатьох з них відсутнє вміння самостійно їх використовувати для вирішення поставлених навчально-педагогічних завдань. Виходячи з цього, ми визначили певну ієрархію цих завдань – від

простих до найскладніших, а також відповідні етапи методичної підготовки студентів.

Початковим етапом методичної підготовки ми обрали формування вміння відтворювати засвоєні методичні знання. Для цього на практичних заняттях ставляться завдання та створюються ситуації, які вимагають відтворення засвоєних знань. Воно поки що може бути "нейтральним", тобто здійснюватися без вираження певного до них ставлення.

Наступний етап полягає у формуванні в студентів уміння наукового аналізу й оцінки педагогічних фактів і явищ. Вони повинні не тільки усвідомити їх сутність, але й виразити до них своє ставлення. З цією метою створюються ситуації, в яких студенти можуть виявити невідповідність між способами, які вони використовують для самостійної оцінки, й очікуваними результатами. Тим самим у них формується потреба в перегляді власного ставлення до вже засвоєних способів аналізу й оцінки педагогічних явищ, готовність до прийняття більш раціональних прийомів набуття знань.

На нашу думку, оволодіння вміннями самостійно застосовувати методичні знання у навчально-практичній діяльності дає студентам змогу на власному досвіді переконатися в значущості цих знань для майбутньої професії, виробити власне ставлення до них. З цією метою доцільно частіше показувати студентам, як загальні знання конкретизуються в окремих часткових прийомах аналізу педагогічних ситуацій.

Щоб сформувати у студентів діяльність, здатну забезпечити перетворення засвоєних знань на засіб самостійного осмислювання педагогічних фактів і явищ, нами розроблена система спеціальних завдань. Кожне з таких завдань – це надрукований на картці текст, який вміщує інформацію про певне педагогічне явище і про зіткнення думок і дій, пов'язаних зі ставленням до нього різних осіб і соціальних груп. Разом із текстом студенти отримують завдання, в яких вимагається визначити своє ставлення до даного явища: оцінити його й мотивувати свою думку. Матеріалом для цих завдань стали описані в літературі ситуації, факти з педагогічної практики вчителів і студентів.

Наведемо приклади таких ситуацій-завдань, що використовуються на заняттях з методики хореографічної освіти дітей.

Ситуація 1. Молодий учитель помітив, що частина учнів неадекватно поводить себе на заняттях з хореографії (відволікається, не виявляє зацікавленості, байдужа до виражених музикою станів, пластика рухів не відповідає характеру музики тощо), і поділився своїми спостереженнями з іншими колегами. Більшість з них висловила думку (чинник, що збиває), що не варто звертати на цих дітей увагу, витрачати на них додатковий час. Однак деякі вчителі порадили індивідуально підходити до кожного учня і висловили впевненість, що це може змінити ставлення дітей до занять з хореографії.

Завдання. Поміркуйте, чи потрібно створювати умови для зацікавлення дітей, які з тих чи інших причин відчувають себе некомфортно на заняттях з хореографії? Чи варто взагалі сприяти розвитку хореографічних здібностей таких школярів?

Ситуація 2. Молодий учитель, бажаючи наповнити життя учнів змістовним дозвіллям, з власної ініціативи організував хореографічний гурток, приділяючи його роботі багато уваги за рахунок свого вільного часу. Невдовзі він відчув негативну реакцію більшості колег, які стали вважати його кар'єристом (чинник, що збиває, – думка більшості вчителів). Лише деякі вчителі, яких було значно менше, схвально відгукнулися на ініціативу молодого вчителя.

Завдання. Поміркуйте, чи слід продовжувати вчителеві роботу з дітьми у позаурочний час чи припинити її, щоб не виглядати в очах більшості колег кар'єристом?

Ситуація 3. На засіданні педагогічної ради школи більшість учителів (чинник, що збиває) підтримала думку колеги щодо того, що не варто витрачати виділені школі кошти на придбання танцювальних костюмів (аудіотехніки, обладнання приміщення для занять), а краще використати їх на обладнання для тренажерного залу, оскільки частина учнів виявляє помітні спортивні успіхи. Лише кілька вчителів висловили судження, що без мистецтва не можна виховати повноцінну особистість, тому школі слід подбати про кращі умови для занять з хореографії.

Завдання. Проаналізуйте ситуацію. Як слід вчинити вчителю хореографії у цій ситуації? Погодитися з більшістю вчителів чи всупереч рішення педагогічної ради відстоювати власну думку щодо необхідності забезпечення занять з хореографії сучасним обладнанням і костюмами?

Ситуація 4. Молодий учитель, зіткнувшись із труднощами проведення уроків хореографії, дійшов висновку щодо власної методичної безпорадності через недостатність знань та необхідності їх поповнення.

Завдання. Подумайте, чи потрібно вчителю постійно вчитися, підвищувати власну професійну майстерність?

Ситуація 5. У школі було оголошено день прибирання території. Однак кілька учнів не з'явилися працювати, тому що пішли на заняття до школи мистецтв. Підбиваючи підсумки роботи учнів, завуч на педагогічній раді обурювався: "Ми зобов'язані виховувати в них почуття обов'язку, а без мистецтва вони проживуть!"

Завдання. Проаналізуйте ситуацію. Якими аргументами Ви будете доводити хибність позиції завуча?

Наголосимо, що у такий спосіб студенти навчаються не простої дії за якимось заданим алгоритмом, а вміння висловлювати свої судження за допомогою методичних знань і тим самим свідомо обирати шляхи вирішення поставлених завдань. Результатом такого навчання стає не тільки оволодіння раціональними прийомами мислення, але й формування у студентів ставлення до набутих знань як до правильних, істинних.

При використанні самостійних форм доведення ми виходимо з того, що говорити про те, як студенти оволоділи тою чи іншою ідеєю, можна лише після того, як дана ідея була ними використана самостійно в якості ключа при аналізі якоїсь ситуації, при вирішенні нової для них проблеми. Але щоб успішно застосовувати певне положення, недостатньо бути впевненим, що воно істинне і правомірне. Необхідно ще вміти його застосовувати. Навчитися цьому можна лише в процесі самого застосування. При цьому для нас важливим є таке положення: доведення викладача і самостійні доведення

студентів не можуть бути підмінені один одним і знаходяться в тісній взаємодії.

Прикладом використання самостійних доведень студентів на пропозицію викладача може слугувати наступне завдання: "Стверджується, що на заняттях з хореографії при виконанні загальних вправ педагогові слід орієнтуватися на пасивніших учнів, а на індивідуальних завданнях – виходити з можливостей кожного". Доведіть істинність або хибність цього твердження.

Міркування студентів можуть відбуватися у такий спосіб: оскільки потрібно довести, що ця думка, наприклад, хибна, то, довівши правомірність протилежного твердження, тим самим можна довести хибність судження, яке виступає тезою. Тобто достатньо довести закономірність залежності успішності хореографічного навчання від того, наскільки вчитель урахує природні здібності, можливості й стан дітей, як ця закономірність поширюється й на тезу, хибність якої потрібно довести.

Найдоцільнішою формою самостійного доведення студентами істинності певних методичних положень ми розглядаємо вирішення пізнавальних завдань.

Наведемо приклад одного з таких завдань: "Як оцінювати музичні (хореографічні) досягнення учнів?" Своєрідність завдання полягає в тому, що неповторність і самоцінність дитячої творчості дають змогу ставити знак рівності між художніми виявами кожної дитини. У ході його вирішення студенти з'ясовують функції оцінювання освітніх досягнень учнів, специфіку оцінювання музичних (хореографічних) здібностей і виконавської діяльності, існуючі підходи до оцінювання досягнень дітей у методичній літературі. Важливо те, що в процесі вирішення цього завдання студенти набувають нових знань, помічають відмінності між оцінюванням знань з точних наук і знань мистецьких.

Можливо, в якихось конкретних випадках студенти бачили цю відмінність, але вона ніби розчинялася в самому явищі й не узагальнювалася студентами. Нова, самостійно узагальнена думка стає ключем до вирішення завдання. Студенти не тільки набувають нових знань, але й тут же використовують їх для отримання остаточної відповіді: рівність між учнями на уроках музики (хореографії)

має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. Основою педагогічної оцінки на уроці музики (хореографії) є, з одного боку, досягнутий учнем виконавський рівень, а з іншого – ступінь його старанності, самостійності, захопленості музичною (хореографічною) діяльністю.

Оскільки активна педагогічна практика проводиться після вивчення значної частини курсу методики мистецької освіти дітей, нами широко використовуються дидактичні ігри. Дидактична гра є моделлю складної реальної чи гіпотетичної ситуації, обставин, спілкування, в яких студенти уявляють себе дійовими особами. Дидактична мета таких ігор полягає в тому, що студенти, виходячи з власного досвіду, отримують нову інформацію, вчаться на основі імітаційного моделюючого підходу до заданої проблеми приймати оптимальні рішення.

Особливе місце на лабораторних заняттях з методики посідає метод рольової гри. Він сприяє засвоєнню методичних знань і вмінь, їх практичному застосуванню, активізації творчих якостей студентів. Виконуючи певну ігрову роль, вступаючи в умовно-реальні стосунки з іншими студентами, учасники педагогічних рольових ігор набувають досвіду пізнавальної й професійної діяльності. Предметним змістом педагогічних рольових ігор є діяльність учителя в межах заняття з музики або хореографії, спрямована на реалізацію художньо-освітніх завдань.

Під час педагогічної практики студенти вдосконалюють свої знання і вміння, мають змогу практично реалізовувати набуті знання. Це стає важливим засобом створення позитивного ставлення до засвоєння методичних знань, оскільки їх конкретизація сприяє розумінню їх практичного смислу. Педагогічні ситуації, з якими студенти зустрічаються в школі, дають їм можливість переконатися в істинності набутих знань або, навпаки, пересвідчитися у їх недостовірності, відірваності від життя.

Отже, методична підготовка майбутніх учителів музики і хореографії неможлива без їх залучення до діяльності, наближеної до реальної педагогічної практики, яка вимагає творчої реалізації набутих знань і вмінь і ставить їх у позицію дійової особи. У цьому процесі важливе значення має синтезування знань з різних галузей

науки і мистецтва, особливо тих, які мають високі рівні узагальнення. Оскільки розраховувати на те, що інтеграція знань відбудеться у студентів стихійно, не можна, необхідна постановка таких навчальних завдань, які б вимагали для свого виконання такої інтеграції.

Методологічно важливим є висновок про те, що не може бути універсальної методики, прийнятної для всіх учителів. Методичні знахідки повинні впливати з духовної сутності особистості педагога, його власного бачення художньо-освітніх проблем. Типова для вчителя система дій стосовно учнів є показником не лише його методичної підготовки, але й оцінки їх актуальних і потенційних можливостей. Майбутній педагог має не тільки оволодіти необхідними знаннями і вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності. Тільки у цьому випадку вдасться підготувати фахівця, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи вирішення суперечностей, що виникають.

Методична підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін має орієнтуватися на творче ставлення до процесу викладання, спрямовуватися на розвиток у студентів методичної культури, яка включає в себе рефлексивне осмислення різноманітних явищ і процесів мистецько-педагогічної дійсності. Об'єктом рефлексії можуть бути, з одного боку, можливості реалізації ідей методичного характеру, виявлених на основі теоретичного аналізу, з іншого боку – осмислення досвіду конкретної практичної роботи на методологічному рівні. Інтерес до питань методології мистецької педагогіки сприяє осмисленому навчанню професії, усвідомленню студентами набутих знань і умінь з позиції їх істинності та значущості для професійної діяльності.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Крицький В.М.

Стаття присвячена розгляду методологічних проблем музично-виконавської підготовки студентів мистецьких спеціальностей. У статті розглядаються сучасні педагогічні підходи до музично-виконавської підготовки студентів, висвітлено основні проблеми та можливі способи їх вирішення.

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

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

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

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

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

У цьому зв'язку Г.Ципін зауважує: "Є суттєва відмінність: вчити молодого піаніста (скрипаля, альтиста, духовика, баяніста й т.д.) грати на музичному інструменті, виконувати ті чи інші твори – і давати йому вміння та навички, необхідні для успішного розучування тих же творів, роботи над ними. По суті це різні напрямки у викладацькій діяльності, хоча вони, звичайно, постійно можуть стикатись, перетин, модулювати одне в одне". І далі: "більшість викладачів-практиків (...) зосереджуються на першому (виконанні музики), забуваючи про друге – або ще гірше, не вмючи бути корисним учню в цьому відношенні" [1, с. 155–156].

На нашу думку, вирішення проблеми ефективності музично-виконавської підготовки лежить у площині перегляду змісту та системи забезпечення базовими знаннями, способів формування професійними вміннями та навичками, необхідними й достатніми для самостійної продуктивної роботи з музичними творами, що

могло б послужити основою для подальшого самовдосконалення та професійного становлення музиканта-виконавця. Ідеться, насамперед, про цілеспрямоване формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами побудованих на основі логіки інтерпретаційного процесу та забезпечення художньо та дидактично доцільними знаннями, необхідними й достатніми для продуктивної самостійної роботи з музичними творами.

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

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

Як показують дослідження найбільш ефективним узагальненим прийомом осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів виступає художньо-смісловий аналіз. Особливість художньо-сміслового аналізу полягає в тім, що він впливає із закономірностей безпосереднього сприймання, співпадає з його внутрішніми процесами та механізмами; зорієнтований на художнє осягнення, а при відповідній методиці може бути сформований як спосіб художньо-

інтерпретаційної діяльності. Це дає підстави розглядати художньо-смысловий аналіз як основний метод осягнення художньо-змістової сутності музичних творів, а в навчальному процесі – як предмет цілеспрямованого формування.

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

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

Основним прийомом музично-виконавського втілення є звукова матеріалізація ідеального уявлення, що виникає при осягненні і потребує самостійного пошуку специфічних музично-виконавських засобів виразності та можливостей технічно довершеного втілення. Основними діями музично-виконавського втілення будуть відбір художньо доцільних засобів виконавської виразності; пошук способів технічно довершеного втілення; контроль за відповідністю засобів виконавської виразності художній доцільності та за ступенем досконалості втілення.

Сутність проблеми в забезпеченні студентів необхідними знаннями в процесі музично-виконавської підготовки полягає в тім, що, з одного боку, існує об'єктивна необхідність у володінні надзвичайно різноманітними й різнобічними знаннями, з іншого, своєчасність забезпечення ними студентів.

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

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

Ми вважаємо, що навчальна інформація повинна бути предметно спрямована, тому зміст знань повинен визначатися самим предметом спрямування діяльності. Як відомо, музичний твір може розглядатися під різним кутом зору: як самостійна художня цілісність, як відбиток чогось більш значущого (соціально-історичного, культурологічного, загальнохудожнього явища) тощо. У залежності від підходу до твору перебуває й предмет спрямування діяльності.

Оскільки предметом художньої музично-виконавської інтерпретації виступає художньо-змістова сутність музичного твору, а предметом спрямування діяльності є його інтерпретація, то навчальна інфор-

мація повинна бути зорієнтована і виступати як необхідна й достатня для художньої інтерпретації художнього змісту музичного твору.

Критерій необхідності й достатності інформативного забезпечення досить добре розроблений у кібернетиці та теорії управління й знайшов широке застосування в педагогіці. Згідно із цим критерієм необхідність інформації визначається обсягом інформації, відсутність якої не дає можливості виконувати дії, достатність інформації визначається її цільовою підпорядкованістю. Виділення критерію необхідності й достатності є дуже важливим, оскільки він дає можливість визначення як мінімуму інформації, так і обмежує в її надмірності. Як відомо, недостатність інформації унеможлиблює виконання дій у силу неповноти, разом із тим її надмірність на етапі формування вміння ускладнює цей процес, створюючи ситуацію інформативного перенавантаження, у результаті чого розсіюється увага на другорядні елементи, особливості, винятки тощо. Тому інформація повинна бути предметно спрямована, а зміст знань – визначатися предметом спрямування діяльності.

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

Література

1. Цьпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
2. Платон. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1968. – Т. 1. – С. 133.

УДК 78.071.2

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО ЦИКЛУ

Щербініна О.М.

У статті висвітлюються альтернативні підходи до забезпечення студентів теоретичними знаннями у галузі інструментального виконавства. Впровадження системи тестового контролю розглядається як спосіб поглиблення та систематизації вивченого матеріалу.

В умовах реорганізації сучасної освіти (упровадження кредитно-модульної системи, ЗНО) підготовка компетентних фахівців мистецького спрямування потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу у системі вищої школи, розробки ефективних методик і технологій навчання, оновлення та урізноманітнення форм контролю знань студентів. У світлі означених змін зростає актуальність відповідного методичного забезпечення фахових дисциплін у ВНЗ.

У закладах музичної освіти визначальна роль належить виконавським дисциплінам, що забезпечують один з найважливіших аспектів професійної підготовки музиканта-педагога – формування інтерпретаторських умінь виконавця. Важливим аспектом становлення виконавського досвіду є формування фонду теоретичних знань і методичних напрацювань у сфері інструментального виконавства. Традиційними формами набуття і контролю теоретичних знань музиканта-виконавця є індивідуальні заняття з основного інструмента та семестровий зріз знань у вигляді колоквиуму.

Необхідно констатувати, що отримання студентами теоретичних знань в інструментальному класі відбувається здебільшого стихійно, у процесі роботи над окремими творами навчальної програми. На декларативному рівні здійснюється і міжпредметний зв'язок, що має сприяти інформативній насиченості занять, стимулювати розвиток

асоціативного мислення музиканта. Відсутність взаємозв'язку, а часом виникнення диспропорції між аналітичним та праксіологічним компонентами зумовлює низький рівень освіченості музиканта-виконавця, зниження його креативного потенціалу.

Однією з причин подібного становища є відсутність належного методичного забезпечення музично-виконавських дисциплін. Незначна кількість методичних матеріалів з проблем інструментального навчання, що існує на сьогоднішній день, висвітлює переважно окремі проблеми музично-виконавської підготовки, зокрема: особливості інтерпретації певних творів; засоби формування відповідних виконавських умінь; питання розвитку музичних здібностей учнів.

Мета даної статті – висвітлити переваги і навчально-виховний потенціал тестових завдань у системі інструментально-виконавської підготовки. Завдання тестового типу мають на меті допомогти студентам поглибити та систематизувати теоретичні знання, набуті у процесі індивідуальних занять, підготуватися до виконання контрольних робіт, складання колоквиуму з дисципліни "Основний музичний інструмент" (фортепіано). Використання тестових завдань у курсі "Основний музичний інструмент", посилюючи інтелектуальну спрямованість дисципліни, урізноманітнюючи форми контролю і самоконтролю, надасть також можливість точніше діагностувати рівень теоретичних знань студентів з проблем виконавства, дозволить охопити матеріал усього курсу у цілому.

Структура тестових завдань має містити такі складники: тематичні тести, тренувальні тести, відповіді до тестів, коментарі та пояснення, зразки творчих завдань, література. Завдання тематичних і тренувальних тестів включають питання різного типу, що потребують володіння відповідними знаннями та вміннями. Завдання доцільно розташовувати за принципом ускладнення, кожен блок тестових завдань передбачає відповідні дії: підтвердити або спростувати відповідь; вибрати правильну відповідь із запропонованих; систематизувати інформацію та встановити відповідність фактів; сформулювати правильну відповідь на питання; виконати творче завдання. Зміст тестів необхідно чітко формулювати на початку

кожного блоку завдань. Детальніше розглянемо змістові характеристики структурних підрозділів тестових завдань.

Тематичні тести. Тести цього розділу присвячені найважливішим аспектам інструментально-виконавської підготовки, що передбачають знання специфіки музичного інструмента (фортепіано); усвідомлення сутності основних музичних понять; володіння художньою інформацією; оперування музичною термінологією тощо. Кожен тип тестового завдання представлений значною кількістю варіантів, що надає можливості різнобічно висвітлити відповідну тему. Так, до теми "Фортепіано та його творці" включені питання, що стосуються не тільки музичних інструментів, але й творчості видатних композиторів, що зробили значний внесок у розвиток фортепіанної музики; висвітлення культурних подій (проведення конкурсів, заснування премій), пов'язаних з фортепіанним мистецтвом. Аналогічним чином складено тести до інших тем – "Музичні жанри", "Музичний стиль", "Мистецький тезаурус", "Музичний твір та проблеми музично-виконавської інтерпретації", "Творчість видатних композиторів", "Музична термінологія". У такий спосіб робота над тематичними тестами допоможе студентові не тільки системно повторити теоретичний матеріал з дисципліни "Основний музичний інструмент", але й також заповнити прогалини у знаннях того чи іншого матеріалу.

Тренувальні тести. Кожен з тренувальних тестів охоплює різноманітні аспекти тематики, представленої у розділі "Тематичні тести". Зміст тестових завдань не повторюється. Виконання тренувальних тестів можна розглядати наступним чином: а) як свосередний тренінг перед складанням колоквиуму, контрольної роботи, виконанням контрольних тестових завдань; б) як спосіб самоконтролю рівня теоретичних знань з інструментально-виконавської підготовки. Система оцінювання тренувальних тестів у балах повинна узгоджуватися з конкретною програмою певної навчальної дисципліни. Проте основою розподілення балів має виступати принцип прямопропорційної залежності між ускладненням завдань і зростанням балів.

Відповіді. Відповіді на тестові завдання необхідно подавати у вигляді таблиць, аналогічних до тих, що містить текст тестових завдань. Правильна відповідь традиційно позначається хрестиком у клі-

тинці напроти букви, під якою наведено правильний варіант відповіді. У завданнях на встановлення відповідності хрестик виставляється на перетині потрібних букв і цифр. Робота з таблицями підготує студентів до комп'ютерного тестування, поширеного у сучасній практиці навчання. У завданнях відкритого типу відповідь формулюється у довільній формі, з урахуванням таких критеріїв, як точність, лаконічність, конкретність. Завдання творчого характеру рекомендується виконувати за традиційним алгоритмом написання твору-роздуму: формулювання тези; викладення аргументів, доказів; залучення історичних фактів, художніх аналогій, власного досвіду; висновки. Оптимальний обсяг подібної відповіді – 1–1,5 сторінки. Практика показує, що саме завдання творчого характеру викликають у студентів найбільші ускладнення. У даному випадку метод показу має на початковому етапі навчити студентів діяти (писати) за аналогією. Наведемо зразок виконання творчого завдання, що потребує характеристики образного змісту та засобів музичної виразності улюбленого твору.

"Й.С.Бах. Хоральна прелюдія BWV Anh. 73". Прелюдія фа-мінор є обробкою одного з протестантських хоралів, що виконувалися під час церковної служби. Її музичний зміст тісно пов'язаний зі смыслом та образною сферою тексту хоралу. Відомо, що саме у хоральних творах найбільше виявляється символіка музичної мови композитора. У редакції Ф.Бузоні наводиться строфа з тексту "Ich ruf^e zu dir, Herr Jesu Christ" ("Благаю до тебе, Господь Ісус Христос"), що дозволяє виконавцеві точніше і глибше осягнути художню ідею твору. Надзвичайно гармонічно вписується музика прелюдії у фільм А.Тарковського "Соляріс", фільм про смисл людського буття, людську совість, людські цінності.

Хорал, покладений в основу прелюдії, використовувався у розділах церковної служби, присвячених життю і стражданням Христа. Тематиці твору повністю підпорядковані засоби музичної виразності. Відомо, що тональність фа-мінор обиралася Бахом для втілення піднесено-скорботних образів. Використання середнього регістру для звучання мелодії додає їй теплоти і виразності, подібної до людського голосу. Мірний поступ басової лінії спочатку в октавному, а потім в акордовому викладі, підкреслюючи регістровий контраст

крайніх фактурних пластів, посилює піднесеність звучання мелодії. Пластична лінія середнього плану, заповнюючи часовий простір між довгими тривалостями, створює відчуття прихованого руху.

Надзвичайно виразною є інтонаційна структура твору. Домінування низхідних інтонацій зберігається упродовж усього твору. Скорботність і відчуженість посилюється хроматичними ходами у басовій лінії. Важливим моментом є короткочасне відхилення у тональність шостого ступеня – перерваний каданс дійсно сприймається як злам в емоційному стані: розвиток відбувається здебільшого за рахунок гармонічних засобів, мелодія, ставши більш статичною, невідворотно спускається вниз, досягаючи малої октави, розчиняється в заключних акордах. Шлях страждань і сподівань пройдено, настає вічність...

Коментарі та пояснення. Включення до структури тестових завдань коментарів та пояснень до відповідей має на меті, по-перше, обґрунтувати відповіді на окремі тестові питання; по-друге, розширити інформаційне поле щодо того чи іншого факту. Пояснення не наводяться до однозначних або очевидних відповідей. Для прикладу дамо відповідь на таке завдання: "Розташуйте у хронологічному порядку відповідно до часу їх концертної діяльності прізвища видатних піаністів: а) Ф.Ліст; б) С.Ріхтер; в) Г.Нейгауз; г) Й.Ерміль; г) С.Рахманінов." Формальне розташування вказаних виконавців у хронологічному порядку засвідчить наявність певних знань з історії фортепіанного мистецтва, разом з тим деталізація інформації щодо кожного піаніста значно розширить мистецький кругозір студента. *Розширена відповідь:* "Ференц Ліст (1811–1886) – піаніст-віртуоз, одним з перших видатних виконавців виступає інтерпретатором творів інших композиторів. Сергій Рахманінов (1873–1943) – володіючи феноменальною технікою, всесвітньо відомий російський композитор і піаніст майже упродовж усього творчого життя займається концертно-виконавською діяльністю. Генріх Нейгауз (1888–1964) – видатний піаніст, педагог. На початку 20-х років – професор Київської, пізніше Московської консерваторій. Засновник радянської фортепіанної школи. Святослав Ріхтер (1915–1997) – один з найвидатніших російських піаністів ХХ ст. Надзвичайно широкий репертуар виконавця охоплював твори від музики бароко до музики сучасних композиторів, включав цілі цикли, зокрема ДТК Й.С.Баха. Йозеф

Ермін (1960) – заслужений артист України, лауреат премії імені Л.Ревуцького та польської відзнаки "Fryderyk", активний пропагандист сучасної музики, викладає на кафедрі фортепіано Львівської державної музичної академії ім. М.Лисенка."

Література. Важливим моментом у підготовці до виконання тестових завдань є пошук та опрацювання навчально-методичної літератури. Систематизація рекомендованої літератури за тематичним принципом значно полегшує цю роботу. Треба відзначити, що диференціація літературних джерел за тематичним принципом є у деяких випадках умовною, оскільки аналогічну інформацію стосовно певних питань можна знайти у багатьох довідникових виданнях та підручниках. У таких випадках вибір рекомендованої літератури визначається за критерієм найбільш вдалого (доступного, різнобічного, лаконічного) висвітлення потрібного матеріалу. До списку рекомендованої літератури варто включати інтернет-адреси сайтів, на яких можна знайти потрібну інформацію. Доцільним є також наведення списку додаткової літератури, що містить художні, публіцистичні, архівні матеріали. Опрацювання подібної літератури сприятиме розвитку загальної та професійної культури майбутнього фахівця.

Узагальнюючи різноманітний теоретичний, методичний і художній матеріал, поданий у різноманітній формі, подібні тестові завдання мають стати вагомим внеском у методичне забезпечення інструментально-виконавської підготовки студентів. Призначені для практичного застосування в курсах дисциплін інструментально-виконавського циклу, подібні тестові завдання можуть бути використані також у педагогічній практиці студентів, навчально-виховній роботі вчителів спеціальних музичних та загальноосвітніх закладів.

УДК 378.147:78.07

ЗАСВОЄННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРИЙОМІВ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Сливко С.А.

Стаття присвячена проблемі формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки. Засвоєння узагальнених прийомів орієнтуючо-контролюючої діяльності розглядається як ключова умова формування музично-слухової активності музиканта-виконавця.

Вагоме місце в професійному становленні студентів мистецьких спеціальностей посідає інструментально-виконавська підготовка, яка зорієнтована на розвиток творчого потенціалу, активізацію художньо-пізнавальної діяльності, реалізацію потреби в духовному самовираженні. Необхідною складовою інструментально-виконавської підготовки студентів виступає формування музично-слухової активності як важливої професійної якості музиканта-виконавця.

Проблема цілеспрямованого формування музично-слухової активності виконавця поки що не стала предметом спеціального вивчення, хоча саме музично-слухова активність забезпечує художньо-осмислене програмування та контроль за музичним виконанням. У ряді досліджень (Р.Гржибовская, С.Оськіна, О.Карпова, Г.Шахов) процес формування музично-слухової активності виконавця розглядається здебільшого як супутній продукт розвитку виконавських творчих навичок, формування музично-слухових уявлень, активізації слухового самоконтролю тощо.

Наші дослідження показують, що формування музично-слухової активності має проходити як цілеспрямований та керований процес, де засвоєння узагальнених прийомів орієнтуючо-контролюючої діяльності музичного слуху виступає однією з ключових умов.

Музично-слухова активність виконавця, як схильні вважати більшість науковців (Т.Беркман, Г.Фрейндлінг, Г.Ципін та ін.), репрезентована в інструментально-виконавському процесі художньо-осмисленою *орієнтуючо-контролюючою діяльністю*. У цьому зв'язку Г.Ципін зауважує, що орієнтуюча дія музичного слуху полягає у творенні чіткого художньо-звукового прообразу, що виступає орієнтиром для матеріально-звукового втілення. Контролююча ж дія

виявляється в ретельному контролі та гнучкій корекції музичного виконання, що заперечує механічно-моторні форми репродуктивного відтворення музичного матеріалу [7, с. 159–172].

Близьку думку в характеристиці активного музичного слуху виконавця простежуємо у працях Т.Беркман, де наголошено, що активний музичний слух спрямований, насамперед, на формування цілісного художньо-змістового уявлення як орієнтиру для втілення. У процесі виконання активний музичний слух сприяє реалізації усвідомленого самоконтролю, що полягає у співвіднесенні ідеально створеного уявлення та звукового результату його відтворення.

З цією думкою погоджується Г.Фрейндрлінг, яка підкреслює, що у процесі виконавської діяльності активний музичний слух дозволяє усвідомити виконавське завдання заздалегідь і уявити те, що має прозвучати. Орієнтуючись на створений виконавський задум, активний музичний слух "віддає накази технічному апарату", здійснює контроль та корекцію музично-виконавського процесу й результату.

З огляду на це можна стверджувати, що орієнтуюча діяльність музичного слуху полягає у творенні цілісного художньо-образного уявлення – як ідеального художнього продукту, що стає орієнтиром для подальшого звукового втілення; контролююча діяльність – у контролі та корекції музичного виконання, спрямованого на встановлення відповідності між ідеально створеним художнім продуктом та об'єктивованим у матеріально-звуковій формі.

Розгляд проблеми *засвоєння узагальнених прийомів* орієнтуючо-контролюючої діяльності виконавця обумовлений тим, що ефективний перебіг діяльності, як показують психолого-педагогічні дослідження (Є.Кабанова-Меллер, Д.Богоявленський, Н.Менчинська, Н.Тализіна), залежить від сформованості специфічних для визначеної діяльності узагальнених прийомів.

Зокрема, Н.Тализіна відзначає, що предметна чи розумова діяльність буде продуктивною тоді, коли людина оволодіє відповідними логічними прийомами, способами дій та операцій, які виконуються за певними правилами [6, с. 35]. Цю думку поділяє О.Скрипченко, відзначаючи, що ефективність будь-якої діяльності забезпечиться за

умови засвоєння суб'єктом відповідних прийомів діяльності, тобто певних способів реалізації дій, що мають логічну послідовність.

Більше того, науковці підкреслюють важливість засвоєння суб'єктом таких прийомів діяльності, що мають узагальнений характер й уможливають реалізацію діяльності не тільки в конкретно заданих, а й у нових змінних умовах. На це вказує Є.Кабанова-Меллер, стверджуючи, що сформовані прийоми діяльності мають обов'язково включати як знання змісту діяльності, так і вміння застосовувати засвоєні прийоми при вирішенні нових завдань [2, с. 87]. Формування прийомів мисленнєвої діяльності як узагальнених є надзвичайно важливим, оскільки відкриває можливість самостійно і творчо підходити до вирішення нових нестереотипних завдань, погоджується Л.Арчажнікова.

Отже, будь-яка діяльність ґрунтується на засвоєності суб'єктом відповідних узагальнених прийомів, що відбивають основний сутнісний зміст діяльності та виступають логічними способами реалізації дій та операцій. Будучи специфічними, характерними для визначеної діяльності, узагальнені прийоми спрямовані на вирішення певних завдань і забезпечують реалізацію діяльності в нових, змінних умовах.

Виходячи з розуміння прийомів діяльності як логічного способу виконання дій відповідного змісту, основна змістова сутність узагальнених прийомів орієнтуючо-контролюючої діяльності виконавця полягає у художньому пізнанні та формуванні виконавського задуму; в контролі й корекції звукового втілення виконавського задуму. Відповідно, основними художньо-аналітичними прийомами орієнтуючо-контролюючої діяльності музичного слуху виконавця виступають: у художньому пізнанні – *"інтонаційно-драматургічний аналіз"*, у матеріальному втіленні – *"контролюючо-коригуючий аналіз"*.

Музичний аналіз, на що вказує більшість музикознавців і педагогів (Б.Асаф'єв, Ю.Холопов, Є.Руч'євська, Є.Назайкінський, Г.Нейгауз, Ф.Блуменфельд, К.Ігумнов), визнається найбільш дієвим способом художнього пізнання музичного твору як художньо-естетичного явища. Більше того, в музикознавстві "аналіз музичних творів" є "самостійною галуззю науки, специфічним видом музикознавчих досліджень", "самостійним жанром з безліччю типів і різновидів". Йдеться

про різні види аналізу: "цілісний" або "комплексний" (Л.Мазель, В.Цуккерман), інтонаційний аналіз (Б.Асаф'єв), "ціннісний" – критично-естетичний (Ю.Холопов) тощо, кожен з яких має власну специфіку.

Однак аналіз музики, що здійснюється в процесі виконавської діяльності, як підкреслюють науковці (В.Крицький, Є.Назайкінський, Є.Руч'євська), не зводиться до жодного з названих музикознавчих аналізів, а скоріше включає їх окремі елементи, що зумовлюється метою музичного аналізу, способом реалізації результату тощо.

Так, для музикознавця, музиканта-теоретика метою є аналітичне дослідження, що здійснюється в тому чи іншому теоретичному аспекті на основі усталених наукових методів. Кінцевим результатом музикознавчого аналізу є художньо аргументоване тлумачення результатів дослідження, що отримує фіксацію в письмовій чи вербальній формі.

На відміну від цього, метою для музиканта-виконавця є художнє пізнання змістовної сутності музичного твору, що здійснюється в процесі художньо осмисленого музичного сприймання й реалізується у виконанні. Аналітична діяльність виконавця, як правило, не зводиться до суто наукового аналітичного дослідження, а виступає початковим етапом процесу художнього осмислення та художньої інтерпретації музичного твору. Кінцевим результатом музичного аналізу виконавця, а точніше – художнього осмислення змістової сутності музичного твору, виступає створення ідеального художнього продукту, що в подальшому об'єктивується в матеріально-звуковому виконанні.

Тому на сьогодні все ще постає питання щодо типу аналізу як найбільш прийняттого для музиканта-виконавця, що може бути використаним з масимальною ефективністю в процесі художньо-інтерпретаційної діяльності. На наше переконання, виняткове значення для вирішення питання щодо типу виконавського аналізу мають сучасні дослідження музичного твору з точки зору психології музичного сприймання (В.Бобровський, В.Медушевський, Є.Назайкінський та ін.). Науковці підкреслюють, що музичний аналіз, який збігається з внутрішніми процесами музичного сприймання, спрямований на осягнення і розуміння художньо-змістової сутності твору, досліджує музичний твір як цілісну художньо-смыслову організацію, є *інтонаційно-драматургічний аналіз*.

Зокрема, Є.Назайкінський зазначає, що музичний твір слід розглядати як складну інтонаційно-драматургічну організацію з багатовірневою художньо-сисловою структурою. Складові елементи художньо-сислової структури необхідно розпізнавати та осмислювати на рівні конкретно-чуттєвих реакцій, емоційно-образних узагальнень та логіко-драматургічного усвідомлення. Саме в такий спосіб музикант зможе побачити "змістовний процес розвитку образів, емоцій та думок" у музичному творі, "поетично, проникливо описати художні враження від почутого" або ж "відповідно до композиторського задуму вибудувати режисерський план виконання" [5, с. 7].

На близьких позиціях знаходиться В.Медушевський, який зауважує, що музичний твір може розглядатися подвійно – як зовнішня (граматико-конструктивна, аналітична) форма та внутрішня (художньо-сислова, інтонаційно-драматургічна), які пов'язані між собою. Науковець підкреслює, що при сприйманні музичного твору зазначені форми мають утворювати певний синтез: інтонаційно-драматургічна форма є домінуючою, а граматико-конструктивна вбудована в неї як схематизуючий каркас. Такий підхід виступає основою для художньо осмисленого сприймання музичного твору, здійснення художньо-інтерпретаційної діяльності та формування інтонаційно-чуттєвого слуху музиканта-виконавця [4, с. 193].

Отже, це дає підстави визначити інтонаційно-драматургічний аналіз, з одного боку, як основний тип аналізу, що є найбільш прийнятним для музично-виконавської діяльності й зорієнтований на художнє пізнання змістової сутності музичного твору; з іншого боку – як узагальнений прийом орієнтуючої діяльності виконавця, що забезпечує "включення" музичного слуху в процес творення цілісного художньо-образного уявлення як орієнтиру для подальшого звукового втілення.

Оскільки музичне виконання, як процес об'єктивації художньо-виконавського задуму, вимагає слухового контролю та корекції виконання, наступним узагальненим прийомом музично-слухової активності музиканта-виконавця виступає *контролюючо-корегуючий аналіз* об'єктивації виконавського задуму.

Під "об'єктивацією виконавського задуму", відповідно до загальнонаукового тлумачення "об'єктивації" як перетворення суб'єктивного на об'єктивне, ми розуміємо процес переведення художнього продукту з мисленнєвої суб'єктивної форми в матеріально-звукову об'єктивну. Об'єктивація виконавського задуму – це "виведення назовні", реальне "озвучення" ідеального художнього продукту, яким є виконавський задум, та представлення його в музично-виконавській, художньо-комунікативній формі.

Вагомий внесок у розуміння сутності художньо усвідомленої контролюючо-корегуючої діяльності музиканта-виконавця в процесі об'єктивації виконавського задуму вносять сучасні наукові дослідження художньо-інтерпретаційної діяльності виконавця (Є.Гуренко, Ю.Капустін, Н.Корихалова, Ю.Кочнев, В.Крицький). На думку науковців, музично-слуховий контроль виступає невід'ємним компонентом художньо-інтерпретаційної діяльності музиканта-виконавця й особливої значущості набуває у процесі матеріально-звукового втілення виконавського задуму.

Зокрема, Є.Гуренко зазначає, що виконавська об'єктивація виступає не механічним, формальним переведенням ідеальних образів у матеріально-звукову форму, а складним художньо-творчим процесом озвучення ідеального художнього продукту. Цей процес обов'язково включає контроль за адекватністю озвучення, що базується на порівнянні ідеального художнього продукту та об'єктивованого в музичному виконанні і спрямований на встановлення їх відповідності чи розбіжностей. Більше того, в процесі об'єктивації виконавець проводить "роботу з корекції, уточнення, конкретизації" як безпосереднього процесу озвучення ідеального художнього продукту, так і художньо-виконавського задуму [1, с. 57–58].

Зазначену думку поділяє В.Крицький, підкреслюючи значущість контролю звукового втілення виконавського задуму як необхідного компонента художньо-інтерпретаційної діяльності музиканта-виконавця. Як відмічає науковець, у процесі матеріально-звукового втілення здійснюється контроль за відповідністю засобів виконавської виразності та контроль за технічною досконалістю втілення. Музичний контроль "полягає у постійному співставленні виконав-

ського задуму (ідеального уявлення) з реальним звучанням, при якому відбувається не тільки контроль за досконалістю втілення, але й постійна корекція самого виконавського задуму" [3, с. 8].

Отже, згідно з баченням ряду науковців, специфіка музично-слухового контролю полягає в тому, що він обов'язково пов'язується з художньо-виконавською концепцією, "реалізується та функціонує під її кутом зору". Тому є вкрай важливим, щоб до початку процесу виконання в свідомості музиканта-виконавця сформувався художньо-виконавський задум, який і має виступати орієнтиром як для звукового втілення, так і для слухового контролю.

Проте, як показує практика навчання, художньо-виконавський задум в інструментально-виконавському процесі часто формується наприкінці роботи з музичним твором. Відповідно, процес музичного виконання діє, переважно, на рівні відтворення нотного тексту й отримання загальних безпосередньо-емоційних вражень. Це, в свою чергу, детермінує здійснення контролю за точністю репродуктивного відтворення знаків нотного тексту, а не контролю за адекватністю втілення ідеального художнього продукту. В результаті засвоюється спосіб контролюючої діяльності, що полягає: у встановленні відповідності між зафіксованим і озвученим нотним текстом; у констатації й корекції технічно-моторних недоліків процесу музичного виконання.

У такій ситуації контролюючо-корегуючий аналіз виступає необхідним компонентом художньо-інтерпретаційної діяльності музиканта-виконавця, що зорієнтований на контроль та оцінку адекватності матеріально-звукового втілення ідеального художнього продукту. Контролюючо-корегуюча аналітична діяльність може проходити як оперативне реагування на виконавський результат у реальному музично-виконавському процесі або ж як тривалий процес усвідомленого пошуку адекватного способу втілення художнього задуму.

Контролюючо-корегуючий аналіз передбачає актуалізацію цілісного музично-слухового уявлення як художнього орієнтиру; порівняння, співставлення ідеального художнього продукту та об'єктивованого в реальному звучанні. Це стає основою для виявлення недоліків виконання, усвідомлення причин їх виникнення та пошуку ефективних шляхів усунення – тобто здійснення корекції музичного виконання. Більше того, в процесі контролюючо-корегуючого

аналізу відбувається не тільки корекція безпосереднього музичного виконання, а й уточнення, конкретизація попередньо створеного в свідомості музиканта художньо-виконавського задуму.

Відтак, "контролюючо-корегуючий аналіз" об'єктивації виконавського задуму, як важливий компонент музичного виконання та узагальнений прийом контролюючої діяльності музичного слуху виконавця, має стати предметом спеціального засвоєння у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Отже, можна стверджувати, що засвоєння узагальнених художньо-аналітичних прийомів орієнтуючо-контролюючої діяльності музичного слуху виступає однією з передумов музично-слухової активності в музично-виконавському процесі. Узагальнені художньо-аналітичні прийоми, якими є "інтонаційно-драматургічний аналіз" та "контролюючо-корегуючий аналіз", детермінують найбільш повною мірою задіяність музичного слуху музиканта-виконавця в художньо осмисленому інтерпретаційному процесі. Засвоєння узагальнених художньо-аналітичних прийомів орієнтуючо-контролюючої діяльності, що розглядається нами як цілеспрямований та керований процес, виступає важливою складовою інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів.

Література

1. Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: методические проблемы. – Новосибирск: Изд. НГК, 1985. – 88 с.
2. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
3. Крицький В.М. Засвоєння узагальнених прийомів способу музично-виконавської діяльності у процесі роботи над музичними творами: Методичні рекомендації. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001. – 32 с.
4. Медушевский В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С. 178–194.
5. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
6. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
7. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ У МОВНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Долматова М.П.

У статті дається характеристика художнього тексту як чинника естетичного впливу на уроках мови, аналізується процес формування естетичного досвіду особистості засобами художнього тексту.

Людське суспільство ніколи не було байдуже до мови – цього найважливішого засобу спілкування, знаряддя розвитку духовної культури людей. У період розбудови української держави, коли розвиваються національні форми культури, ширшими стають і суспільні функції мови. Як знаряддя комунікації, освіти, як засіб передачі художньо-естетичної інформації, мова відіграє величезну роль у житті кожної людини.

Добре знаючи, тонко розуміючи слово як "вершину людського" (В.Сухомлинський) в усій універсальності його прояву, вміючи ним користуватися, людина може не тільки точно виразити свою думку, а й залучити слухачів до співпереживання. Від рівня готовності людини до сприйняття слова і користування ним залежить і його вплив: емоційний, пізнавальний, інформативний, аналітичний, виховний і перетворювальний [2, с. 18].

Пізнання світу через мистецтво слова відбувається на засаді того, що слово відбиває не лише конкретні об'єкти життя, які можна побачити, почути, а й переживання, прагнення, почуття, настрої. Через слово духовно збагачена людина може досягнути багатогранності іншої особистості, складний світ її почуттів. Тому виховання ставлення до літератури як до мистецтва слова сприятиме вирішенню завдання всебічного розвитку підростаючого покоління взагалі [3, с. 7]. Це доведено як у теорії (М.Бахтін, Д.Овсянико-Куликовський, О.Потебня, П.Флоренський, Г.Шпет), так і в практиці використання слова як прообразу естетично організованого вчинку (В.Сухомлинський).

Своєю барвистістю, образністю, ліризмом, пафосом мова здатна не тільки передавати найтонші нюанси думки, а й відображати сяйво сонця у дощовій краплині, як говорив Максим Рильський, сонячні кларнети, ті дзвіночки-квіти, що, за висловом Павла Тичини, славлять день.

Естетична функція мови (від грецького *aisthetikos* "такий, що стосується чуттєвого сприймання") – це функція вираження і виховання прекрасного.

Проблему естетичної суті мови розробляли вітчизняні вчені С.Єрмоленко, Н.Миропольська, І.Огієнко, О.Потебня, С.Смерчинський, І.Чередниченко, російські мовознавці Р.Будагов, В.Виноградов, І.Гальперін, Г.Шпет, Л.Щерба, зарубіжні лінгвісти Шарль Баллі, Вільгельм фон Гумбольдт, Бенедетто Кроче та інші. Учені підкреслюють багатогранність естетичної функції мови, що полягає не лише в тому, що людина отримує насолоду від краси вірша, художньої прози, вогненного стилю публіцистики, логічності, чіткості наукового слова, краси ораторського мовлення, задушевності, ліризму, інтимності, пафосу в пісні, баладі, оповіді тощо, а й у тому, що вона поширюється на всі сфери сприйняття людиною навколишнього світу, оскільки це сприйняття – суттєве, інтелектуально-поняттєве, логічне – виражається в слові, висловленні; зазначають, що на всьому зображеному і словесно позначеному лежать знаки авторської естетичної концепції людини, його світогляду.

На основі останніх досягнень лінгводидактики, лінгвістики тексту, методичних досліджень з питань естетичного виховання назріла необхідність принципово нових підходів до навчання мови, зокрема його естетичного спрямування. Розвиток психолого-педагогічних наук, з одного боку, і низький рівень культури мовлення учнів та студентів, всезростаюча потреба суспільства у вільній мовленнєвій компетенції, духовно-естетичному становленні підростаючого покоління – з іншого, спонукають до наукової розробки проблеми естетичного виховання у тісному зв'язку з сучасною концепцією навчання мови.

На наш погляд, розв'язання цих проблем лежить не стільки у площині практичного, скільки теоретичного осмислення процесу виховання засобами мистецтва слова – виховання на почуттях,

емоціях, асоціативне виховання на передовсім відповідному дидактичному мовному матеріалі. На заняттях з мови слід розкривати дидактичні можливості насамперед художнього тексту, бо саме він – найглибше природне джерело формування культури мовлення учнів (студентів). Ця думка пронизує методичні погляди І.Огієнка, О.Потебні, І.Франка та інших.

Мова виконує естетичну функцію лише тоді, коли її виражальні засоби підпорядковані певній духовній меті. Фактором естетичного впливу на уроці мови (як рідної, так і іноземної) має стати навчальний текст, який розкриватиме виражальні особливості речення, перехід слова в образ.

Виходячи з цього, завданням даної статті є розкриття значення тексту у мовно-естетичному вихованні учнів (студентів), аналіз процесу формування естетичного досвіду особистості засобами художнього тексту.

Відомий лінгвіст В. фон Гумбольдт говорив, що кожна мова має "внутрішню форму", яка увібрала риси національного менталітету. Він "заслугою" і "недоліком" мови вважав "не те, що здатна виразити дана мова, а те, на що ця мова надихає і до чого спонукає завдяки власній внутрішній силі" [6]. Його ідеї лягли в основу лінгвістичної теорії О.Потебні, який виділив у слові три структурних елементи: 1 – "зовнішній знак значення" – єдність звуків; 2 – "внутрішній знак значення" або "уявлення" – пряме значення; 3 – "саме значення" – переносне, контекстуальне значення [10, с. 114]. Вчений звертав увагу, головним чином, на другий елемент, який він називав "внутрішньою формою слова", маючи на увазі взаємозв'язок мислення, психічної діяльності особистості з її звуковими образами. Сила художнього мовлення, його естетична цінність полягає в тому, що зображується, і в тому, як сказане впливає на адресата мовлення. О.Потебня обґрунтував положення В. фон Гумбольдта і зробив висновок, що свідомість людини повинна бути підготовленою до сприймання тієї чи іншої інформації, інакше міра сприйняття стане мінімальною. Саме тому, сприймаючи слово і мистецтво слова, учні та студенти мають спиратись на знання про виражальні засоби мови, які є знаковою природою мистецтва і носіями інформації тексту.

З точки зору лінгвістики текст (лат. *textus* – зв’язок, тканина) – це перш за все рівень мовлення, на якому лежать відбитки системи мови (І.Гальперін, Л.Тимофєєв та ін.).

Текст як цілісна комунікативно-пізнавальна одиниця є системою комунікативних елементів, функціонально (тобто для конкретної цілі або цілей) об’єднаних у єдину замкнену ієрархічну семантико-смыслову структуру загальною концепцією або задумом (комунікативною інтенцією) [7, с. 49]. На думку Т.Дрідзе, породження тексту, так само як і його інтерпретація, – це вирішення, перш за все, емоційного та розумового завдання, а вже потім – лінгвістичного, оскільки у будь-якій діяльності (в тому числі і текстовій) задум передує конкретним операціям та вибору засобів для їх здійснення. Текст сам по собі виявляється функціональною системою, в межах якої лінгвістичні конструкції використовуються для реалізації певних комунікативно-пізнавальних завдань і можуть варіюватися відповідно до цих завдань. Текстова діяльність може розглядатися як внутрішня – інтелектуально-розумова (усвідомлення, переживання, оцінка) діяльність, так і зовнішня – матеріально-практична (виступає у вигляді таких дій, як читання або слухання, написання або говоріння) [7, с. 46].

На уроках мови потрібно розкривати дидактичні можливості насамперед художнього тексту. Якщо порівняти такі слова, як організація, лампочка, і слова – ліс, осінь, то в першому випадку ми не матимемо живих асоціацій, а в другому – багаті асоціації – образи жовто-багряних дерев, легкого павутиння між ними, грибів та ягід. Таким чином, естетичне виховання засобами мови – це виховання на почуттях, емоціях, це асоціативне виховання на передовсім відповідному дидактичному мовному матеріалі на основі художнього тексту, який є найглибшим джерелом збагачення словника, культури мови. Мовно-естетичне виховання – це врахування фактора мови як засобу психічного (духовного, культурного) розвитку індивіда.

Художні твори викликають у нас насолоду, катарсис душі, а це збагачує естетичний досвід особистості.

Особистісно значущий смисл мистецтва слова для людини виникає на основі взаємозв'язку двох сторін: самого твору та суб'єкта, що його сприймає. Це відбувається в процесі рефлексивного акту. У сучасній науковій літературі виділяють окремі акти рефлексії, серед яких найбільш поширеними є такі: самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самовідношення, самоусвідомлення. Зміст цих процесів розкриває механізм рефлексивного переосмислення суб'єктом свого особистісного досвіду. У цьому розумінні рефлексія виступає універсальним способом саморегуляції, що передбачає готовність людини жити в постійно мінливому світі та змінювати себе і свої дії відповідно до нього.

Сприймання краси художнього твору спонукає реципієнта переосмислювати власні переживання, звертатися до інтерсуб'єктивного "Я" і спілкуватися з ним. Внаслідок присвоєння мовно-естетичного досвіду "іншого" утворюється інтерсуб'єктивна одиниця "ми", яка впливає на формування власного "Я". Цей акт спрямований на пізнання людиною своєї сутності. Саме в ньому фіксується набутий мовно-естетичний досвід, що опирається на рефлексію і реалізується можливість його використання для особистісно-ціннісного осмислення мови художнього твору.

Залучення людини до культурної спадщини і, зокрема, до творів художньої літератури, веде до того, що її почуття, погляди, потреби набувають нового змісту, відповідної естетичної форми. Художній твір стає засобом формування естетичного ставлення до дійсності, що включає розвиток здібностей сприймання, смаку, інтересів.

Естетичне сприймання полягає у "вмінні виділити в художньому творі його естетичну цінність, естетичну значущість, той естетичний складник, який часто-густо непояснюваний і неповторний хвилюванням людської душі" [8, с. 52]. Розвиток сприймання містить початок осягнення літературних творів і тим самим формування особистісного естетичного досвіду у сфері мистецтва слова. Як зазначає М.Марков, "практика сприймання формує досвід відчуження, а точніше кажучи, здатність до суто людського, дедалі сильнішого, тоншого і глибшого переживання почуттів" [9, с. 66]. Тобто можна стверджувати, що механізм сприймання творів художньої

літератури є водночас механізмом формування естетичних смаків, потреб, ідеалів, тобто естетичного досвіду особистості загалом.

Кожен художній текст є таким же витвором мистецтва, як, скажімо, картина, скульптура тощо, однак з тією різницею, що в художньому творі автор користується єдино доступним йому матеріалом – мовою, яка організована певним чином для того, щоб справити художньо-естетичний вплив на читача або слухача та через систему образів і їх взаємовідношень виявити позицію автора та донести певний художній задум [4, с. 5].

Вплив мистецтва слова на формування естетичного досвіду особистості не відбувається автоматично, одним лише фактом буття, сприймання і переживання художнього твору. Необхідна естетична освіта і виховання. Лише в цьому випадку мистецтво має можливість реалізувати свій потенціал у розвитку особистості.

Таким чином, залучення особистості до мовно-естетичної діяльності на заняттях з мови буде однією з найактивніших форм її естетичного виховання та освіти. Формування ж знання мови, вмій та навичок користування її зображально-виражальними можливостями у процесі мовленнєвої діяльності на основі художніх текстів, виховання певних естетичних почуттів, поглядів, смаків, потреб, інтересів та ідеалів становлять зміст процесу формування естетичного досвіду особистості засобами мистецтва слова.

Галуззю мовознавства, що вивчає різноманітні явища, пов'язані зі сприйняттям творів художньої літератури, є стилістика. Видатний дослідник-лінгвіст І.Арнольд вважав, що ефект від читання може бути значно підсилений правильно поставленою підготовкою зі стилістики. Велике естетичне задоволення можна одержати від читання і не знаючи стилістики. Істинний твір мистецтва завжди лишає слід у свідомості людини, проте для підготовленого читача цей слід і переживання будуть глибшими і повнішими [5, с. 301].

З погляду теорії інформації, стилістика "від автора" може бути охарактеризована як стилістика кодування. Згідно з цим поглядом, автор користується мовою як кодом, щоб оформити ту інформацію, яку він бажає донести до читача або слухача, що виконує роль адресанта – людини, яка дешифрує інформацію, спираючись на

певні сигнали, що автор вміло розставляє у певних місцях тексту. Проблема полягає у тому, щоб авторська інформація сприймалася з найменшими втратами і була адекватно зрозумілою для читача. Цей аспект стилістики "від читача" має назву стилістики декодування. На повноту декодування впливають багато факторів – вік читача, його освітній і загальноінтелектуальний рівень, історична епоха та, головне, його життєвий досвід. Загальновизнаним є той факт, що один і той же твір ми читаємо у різні періоди свого життя і кожного разу сприймаємо його по-новому, а люди одного віку, але з різним життєвим досвідом, також виявляють своєрідність у сприйманні художнього твору.

Читання художнього тексту повинно сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її естетичного досвіду, удосконаленню вмінь та навичок мовленнєвої діяльності на заняттях з предметів гуманітарного циклу, особливо в процесі вивчення мови.

Для того, щоб зробити висловлювання естетично дієвим і надати йому додаткової інформації, у мові використовуються спеціальні засоби, які відомі як виражальні засоби та стилістичні прийоми. Виразальні засоби (або тропи) – це фонетичні, морфологічні, словотворчі, лексичні і синтаксичні форми, які існують у мові в готовому вигляді і використовуються для емоційного підсилення висловлювання.

Історія вивчення тропів починається представником античної науки. Аристотель пояснював це мовно-образне явище як "перенесення слова зі зміною значення або з роду на вид, або за аналогією" [1]. Ця формула не охоплює всіх можливих шляхів перенесення значень слів. Наприклад, жоден із зазначених типів зміни семантики слова не вкладається в народнопісенний образ:

Усю ніч не спала

Та біль сукала.

По горі ходила,

Біль білила

Та до боли говорила.

Тут маємо складне поєднання двох понять: гаптування білими нитками по білому полотну і біль як одухотворене фізичне відчуття.

Проте Аристотель помітив головне: у процесі мислення природно відбувається тлумачення постійних значень слів і відкриваються нові з предметною чи емоційною виразністю.

У художній літературі за довгий час її розвитку склалася широка система тропів. Їх розрізняють насамперед за трьома типами асоціативних зв'язків: подібність, суміжність і контраст. Тропи, які народжуються на основі подібності, є найбільш поширеними: порівняння, метафора, уособлення, персоніфікація, алегорія, алюзія, гіпербола, гротеск, літота.

Тропів, що виникають на асоціаціях суміжності, значно менше. Найбільш продуктивними з них є метонімія та синекдоха. Сюди ж відноситься різновид метонімії – перифраз, а також евфемізм.

Крім асоціацій за подібністю та суміжністю, існують зв'язки за контрастом. Найбільш поширеними з тропів такого типу є іронія та оксиморон.

З-поміж усіх тропів чи не найбільшою багатогранністю естетичних функцій володіє епітет.

Високих бар'єрів між різними видами тропів немає. Крім того, в одному тропі можливе поєднання різних, іноді дуже далеких асоціацій. Це явище називається – синестезія (гр. *synaesthesia* – зливаю, поєдную разом). Так, у новелі "Він іде" М.Коцюбинського є картина: "Сонце сміялось і встеляло дорогу дзвонами, як килимами". "Сонце сміялось" – персоніфікація; воно ж, персоніфіковане сонце, "встеляло землю дзвонами", тобто калатанням дзвонів (метонімія). Останнє конкретизується несподіваним порівнянням, бо ж ним ("як килимами") створюється не зорова картина, а дотиково-слухове враження. Чим складніший, багатогранніший троп, тим він оригінальніший і тим вища його художня вартість.

Отже, сприймання художнього твору на заняттях з мови пов'язане, перш за все, з посиленою увагою до його виражальних засобів та стилістичних прийомів. Літературна мова виступає не лише як комунікативний засіб, а й як фактор естетичного впливу. Пізнання художнього потенціалу словесного твору створює безмежні можливості накопичення естетичного досвіду. Увага людини до виражальних засобів мови дає змогу їй зосереджувати увагу на

деталіях, усвідомлювати приховані у тексті відтінки думки, що у подальшому розвитку читацької активності буде сприяти формуванню естетичного смаку та інтересу, вміння вживати у мовленні образно-емоційні фігури, тобто збагачувати лексику. Для висловлення своїх ставлень, почуттів, переживань людина зможе користуватися більшою кількістю образних словесних фігур, і це розів'є її почуттєву сферу, спектр емоційних барв.

Література

1. Аристотель. Поетика. – К., 1967. – С. 75.
2. Зязюн І.А., Миропольська Н.Є., Хлебнікова Л.О. та ін. Виховання естетичної культури школярів. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
3. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
4. Трибуханчик А.М. Стилїстика англїйської мови (для заочного вїддїлення): Посїбник для студентів 5 курсу факультету іноземних мов. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 100 с.
5. Арнольд И.В. Стилїстика современного англїйского языка.: Стилїстика декодирования. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – 300 с.
6. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Под ред. проф. Г.В.Раишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
7. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учебное пособие для фак-тов журналистики и филологических фак-тов / Под ред. проф. А.А.Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
8. Кушаев Н.А. Система учебно-воспитательной работы по литературе // Развитие художественного восприятия школьников и совершенствование литературного развития школьников. – М., 1979. – С. 83–89.
9. Марков М.Е. Искусство как процесс. Основы функциональной теории искусства. – М.: Ис-во, 1970. – 239 с.
10. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.

УДК 78.07:159.955 (045)

МУЗИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Тімашева Т.М.

У статті розкрито особливості музичного мислення та його формування в процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Одним із аспектів демократичних перетворень, які відбуваються в нашому суспільстві, є гуманізація всіх сфер життя, суспільних відносин, що передбачає підвищення духовної культури людини, вивільнення і розвиток її творчого потенціалу. Культура, з одного боку, акумулює результати творчої діяльності, а з іншого – формує якості особистості, розвиває її інтелектуальні та духовно-творчі можливості. Визнаним засобом формування духовного світу людини є мистецтво. Значення музики як одного з його видів визначається тим, що в ній узагальнено багатовіковий досвід звукового спілкування, емоційного ставлення до навколишнього світу. Діапазон пізнання життя, який відкривається людині через музику, величезний. Однак засвоєння цього досвіду не дається само по собі, а вимагає серйозної і багатопланової духовної діяльності, осмисленого сприйняття музичних творів.

Серед багатьох проблем музичної естетики, музикознавства, педагогіки особливою актуальністю відзначається проблема музичного мислення, що супроводжує усі види музичної діяльності. Загальна проблема мислення надзвичайно широка й багатогранна і в наш час є об'єктом дослідження цілої низки різних дисциплін: теорії пізнання, логіки, естетики, психології, нейрофізіології, соціології тощо.

Найчастіше мислення розглядають як особливу форму пізнавальної психічної діяльності людини, як активний процес, спрямований на керування конкретною діяльністю, на розв'язання певних завдань, підпорядкованих мотивам і меті з урахуванням умов діяльності. Адже, незважаючи на характер діяльності, мислення завжди є творчим процесом. "Творча праця за своєю природою є розумовою діяльністю, незалежно від того, чи буде це розумова чи фізична праця", – зазначав Д.Ніколенко [8]. Зокрема, психологічна наука дає ґрунтовне тлумачення поняття "мислення", яке виникає на основі практичної діяльності з почуттєвого пізнання і далеко вихо-

дить за його межі. Мислення – процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відносинах [9, с. 113].

Аналіз сучасної наукової, психолого-педагогічної, музикознавчої і методичної літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проблеми формування і розвитку музичного мислення майбутнього вчителя музики (Н.Антонець, Н.Дяченко, Л.Григоровська, І.Полякова, В.Ражніков, Р.Яковенко).

Спроби визначити зміст поняття "музичне мислення" спостерігаються у філософсько-естетичній, психологічній та музикознавчій літературі, починаючи з XIII ст. Серед видатних дослідників цієї проблеми слід назвати І.Гербарта, Г.Рімана, Й.Форкеля. Найбільш повно розкрили суть цього поняття О.Зіх та Й.Бур'янек. Ближче до характеру виконавської діяльності є визначення останнього, на думку якого музичне мислення є видом або часткою творчої психічної активності, яка складає внутрішню властивість музичного переживання. Воно є комплексним відображенням дійсності та виступає в якості його специфічного організуючого фактора. Музичне мислення виникає шляхом абстрагування естетично осмислених звукових вражень [4].

На жаль, вихованню самостійності музичного мислення приділяється недостатньо уваги. Досі ще не розроблено ефективних методів цілеспрямованого розвитку самостійності мислення виконавців, що передбачає систематичне використання прийомів роботи без інструмента. Такому вмінню і раніше надавали великого значення. Нагадаємо, що ще Т.Лешетицький радив із кожної години занять реально грати не більше 20 хвилин, присвячуючи решту всього часу аналізу і обдумуванню подальшої роботи. Багато педагогів розглядають здатність до вільних "дій в думці" як привілей лише великих талантів. Тому навички і прийоми роботи без інструмента в широкій практиці не є предметом спеціального засвоєння: їх становлення відбувається стихійно, в ході традиційного розучування творів і в результаті спостерігається далеко не у всіх тих, хто навчається гри на фортепіано [6, с. 311].

Процес розвитку самостійного мислення складний і тривалий. Із умінням самостійно мислити людина не народжується, воно вихо-

вується шляхом певного тренування волі і уваги. Увагу часто порівнюють зі світлом: при розсіяній увазі, як і при розсіяному світлі, велика площа буде порівняно мало освітлена; зосереджена ж увага, подібно до рефлектора, концентрує те ж світло на невеликій площі, яскраво освітлюючи кожен деталь. Для творчо обдарованих людей характерна виняткова зібраність уваги [1, с. 51]. Зосереджена увага, тобто здатність спрямовувати і тривало концентрувати на будь-чому психічну діяльність, – необхідна передумова творчої роботи. К.Станіславський багато разів повторював, що "центр людської творчості – увага"; що "творчість є перш за все повна зосередженість нашої духовної і фізичної природи"; що "талент – це і є продовженим періодом уваги". Тієї ж думки притримуються і музиканти: "Якщо особа нездатна до тривалої зосередженості, складний шлях до оволодіння таким складним інструментом, як скрипка, є просто марнуванням часу" (Л.Ауер) [1, с. 50].

Від виховання уваги в прямій залежності знаходиться і розвиток творчої уяви. Якщо йдеться про музично-виконавську уяву, не треба забувати пораду К.Станіславського нічого не робити в мистецтві механічно і формально. Механічна, безглузда робота дуже погано позначається на творчій фантазії – вона притупляє її. Від виконавця, який декілька десятків разів механічно програв музичний твір, потрібно буде багато зусиль, щоб змусити працювати свою уяву [1, с. 48–49].

Необхідною умовою для виховання творчої уяви музиканта є достатньо високий рівень слухової культури. Треба володіти розвиненим внутрішнім слухом, а виховати його значно важче, ніж "внутрішній зір" актора. Відомі принципові позиції різних авторів із цього питання. Наприклад, "вся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки" (Й.Гофман); кожному виконавцю важливо "до найменших подробиць відтворювати у себе в голові твір, який він грає" (О.Гольденвейзер); причому такий внутрішньо почутий образ, або "ідеальний проект виконання" (за М.Курбатовим), необхідно "мислити у матеріалі, тобто відчувати таким, яким він повинен відтворюватись у фортепіанному викладі" (Н.Голубовська), "у специфічних ігрових відчуттях" (С.Савшинський) [5; 10].

Для виховання внутрішнього слуху можна використовувати метод Е.Далькроза – "припинення": у визначеному місці гри переривають, і потрібно доспівати продовження; або ж зупиняють виконання добре вивченої п'єси, і після невеликої паузи – продовжити грати з того місця, до якого виконавець дійшов у своєму уявленні (один із елементів методики Маргит Варро). Дуже корисна також вправа з "німою іннервацією": частину п'єси потрібно грати повним звуком, решту частини – беззвучно на поверхні клавіш [12, с. 161]. Для розвитку внутрішнього слуху, а також для правильного способу навчитися бачити авторський текст, можна пропонувати стежити по нотах за виконанням інших і прагнути знайти в цьому виконанні неточності [3, с. 117].

Уявлення тісно взаємопов'язане із пам'яттю, уявлення – це функція пам'яті. Із цього функціонального взаємозв'язку логічно випливає дидактичний висновок: гра напам'ять сприяє розвитку музичних уявлень, і навпаки – всі види роботи, спрямовані на розвиток музичних уявлень, формують і уміння грати напам'ять. У піаністів – враховуючи характер інструмента і постійну небезпеку механічної гри – особливо важливо максимально культивувати саме слухові уявлення: внутрішнє слухання, звуковисотний і тембровий слух, відчуття ладу. Добре розвинений, сприйнятливий, активний слух є основоположною передумовою для запам'ятовування музичних побудов [12, с. 160].

Безпосереднє мимовільне слухове запам'ятовування можливе тільки при невеликих мелодико-ритмічних структурах; для закріплення в пам'яті великих за обсягом структур необхідно спиратися на аналітичне музичне мислення. Область гармонії взагалі не піддається безпосередньому слуховому запам'ятовуванню; при роботі з гармонією переважає розумовий елемент. Логічне мислення дає можливість розчленовувати музичний потік на менші побудови, зорієнтуватися в них, а потім лише пов'язати їх у єдине ціле. Виховання аналітичного музичного мислення є, таким чином, необхідною умовою для навчання гри напам'ять. Потрібно починати піклуватися про розвиток аналітичного музичного мислення у дитини дуже рано. Маргит Варро називає це вихованням "інтелектуального слуху",

причому дитина засвоює основні музичні поняття на живій музиці, яку вона вже співає і грає, навчившись цього за допомогою "природного слуху" [12, с. 163].

Спів не тільки "про себе" (попередній "уявний спів" – за висловом Мартінсена), але і "вголос" – надзвичайно важливий засіб для тренування пам'яті на всіх ступенях розвитку піаніста. Це сприяє безпосередньому слуховому запам'ятовуванню невеликих мелодико-ритмічних побудов. Ми переконані, що при роботі над музичною п'єсою необхідно час від часу співати все, що можливо заспівати у фортепіанній партії: мелодійну лінію баса – при тому, що права рука грає мелодію; один з голосів у поліфонічному складі – в той час, як граються останні, і так далі. Надзвичайно корисно співати мелодійну лінію з партії правої руки (у гомофонному складі) у поєднанні з грою гармонійного супроводу.

Слід сказати, що розвиткові самостійності мислення молодих музикантів особливо заважає така ще поширена практика навчання, коли загальний, теоретично не підкріплений педагогічний показ (славнозвісне "натаскування") використовується як єдиний метод навчання. Механічне копіювання чужих, далеко не завжди найкращих рецептів виконання окремих творів, супроводжуване, як правило, вимогами дотримання незрозумілих правил-догм, веде до хронічної пасивності виконавського мислення учнів, гальмує їх загальний художній розвиток.

Виховання ініціативи і самостійності музичного мислення починається із розвитку уміння розбиратися в нотному тексті і на його основі створювати свій виконавський задум. Педагог повинен вимагати грамотного й осмисленого розбору тексту, розуміння всіх авторських ремарок та уміння передати їх виразний сенс; від більш посушеного учня можна чекати створення власного "ескізу" виконання; нарешті, від зрілого студента підготовка закінченого – в міру його сил – виконання твору. Лише після цього починається спільна робота викладача і учня над музичним твором.

"Я пропоную учневі, – пише Г.Г.Нейгауз, – вивчати фортепіанний твір, його нотний запис, як диригент вивчає партитуру, – не тільки в цілому (це передусім, адже не вийде цілісного враження, цілісного

образу), але і детально, розкладаючи твір на частини – гармонічну структуру, поліфонічну, окремо розглянути головне – наприклад, мелодійну лінію, "другорядне" – наприклад, акомпанемент... При такій роботі учневі відкриваються дивовижні речі, нерозпізнані відразу краси, якими рясніють твори" [7, с. 169–170]. Таку роботу Г.Г.Нейгауз рекомендує проводити "старанно". Працюючи так, учень "починає розуміти, що твір, прекрасний в цілому, прекрасний і в кожній своїй деталі, що кожна "дрібниця" має сенс, логіку, виразність, тому що вона є органічною частиною цілого" [7, с. 28].

Отже, треба виховувати у студентів піаністичне мислення. Не можна говорити тільки "думайте"! Треба сказати, про що саме їм слід думати. Навіть простий аналіз фактури часто рятує становище. Досить уявити собі який-небудь пасаж або фрагмент розчленованим на складові елементи, відзначити в думках точки переходу одного виду викладу в інший. Ясність уявлення народжує ясність виконання [11, с. 328]. В самостійних пошуках виразальних засобів основним є засвоєння музичного тексту, осмислення змісту та форми, характеру та художніх образів твору. Аналіз нотного запису, який розкриває сутність мелодико-гармонійної побудови п'єси та її структури, визначає і подальшу роботу над художньо-технічним оволодінням нею [2, с. 169].

Педагоги часто стикаються з фактами непіаністичного аплікатурного мислення. Адже зрозуміло, що грамотно читати текст – це означає розуміти та одразу схоплювати, поряд із штрихами та іншими елементами, і аплікатуру. При виборі аплікатури треба шукати варіант не тільки найбільш доцільний для даної руки, такий, що відображає індивідуальні фізичні особливості виконавця, але й такий, що дотримує аплікатульні закони того або іншого стилю. Хочеться вказати і ще на один нюанс: часто роблять помилку, підбираючи аплікатуру в повільному темпі, що дає хибне уявлення про зручність, оскільки те, що добре для спокійного руху, при швидкому може не вийти [11, с. 329].

Таким чином, музичне мислення є видом творчої психічної активності, яка складає внутрішню властивість музичного пережи-

вання і виникає шляхом абстрагування естетично осмислених звукових вражень.

Із вихованням самостійного мислення пов'язана ще одна вимога: виконавець повинен уміти самокритично прослуховувати свою гру, своїми словами оцінити її та запропонувати способи усунення помилок. Ця здатність обов'язково принесе плоди в регулярних домашніх заняттях та в подальшій професійній діяльності.

Література

1. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.
2. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. – М.: Просвещение, 1964. – 219 с.
3. Благой Д. Пёстрые листки // Вопросы фортепианной педагогики / Ред. В.Натансона. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1976. – С. 105–133.
4. Бурьянек Й. К историческому развитию теории музыкального мышления // Проблемы музыкального мышления: Сборник статей. – М., 1974. – С. 29–58.
5. Гофман И. Как Рубинштейн учил меня играть // На уроках Антона Рубинштейна Ред. Л.А.Баренбойма. – М. – Л.: Музыка, 1964. – С. 84–89.
6. Корженевский А. К проблеме развития интерпретаторского мышления // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной педагогике: Сб. статей / Ред. Г.Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 309–318.
7. Нейгауз Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники, избранные статьи. Письма к родителям. – М.: Сов. композитор, 1975. – 525 с.
8. Ніколенко Д.Ф. Любов до професії – шлях до майстерності. – К., 1960. – 48 с.
9. Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. / А.В.Семенова, Р.С.Гурін, Т.Ю.Осипова, А.М.Вашченко; За ред. А.В.Семенової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2007. – 341 с.
10. Савшинский С. Детская фортепианная педагогика // Вопросы фортепианной педагогики / Ред. В.Натансона. – Вып. 4. – М.: Музыка, 1976. – С. 3–30.
11. Смирнов М. К вопросу о развитии самостоятельности учащихся фортепианных классов музыкальных училищ // Очерки по методике обучения игре на фортепиано / Ред. А.А.Николаева. – М.: Музыка, 1965. – Вып. 2. – С. 310–336.

12. Юзлова В. Обучение игре на память // Ребёнок за роялем: Педагогипианисты социалистических стран о фортепианной педагогике: Сб. статей / Ред. Г.Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 159–169.

УДК 78.07:37.013:159.947.5 (045)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Морозова О.О.

У статті розглядаються специфічні особливості (сутність, зміст, умови) формування мотивації педагогічної діяльності у студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Головною рушійною силою реформування освіти в Україні є вчитель, що знаходиться в центрі шкільного життя. Підвищується роль учителя, зростають вимоги до його професійних якостей. У той же час школа і вчитель стикаються з новими труднощами, недостатньою увагою до них з боку суспільства, суттєвим зниженням престижу вчительської професії. У цих складних умовах на педагогічному терені потрібні не просто професіонали, а справжні подвижники своєї справи, яскраві особистості, здатні долати труднощі і працювати творчо. При цьому необхідно, щоб такими особистостями ставали не лише передовики і новатори. Потрібно, щоб масовий учитель піднявся на вищий рівень професійно-особистісного розвитку.

Особистість, як відомо, формується в діяльності і, передусім, у провідній діяльності. Для вчителя такою є педагогічна діяльність, освоєння якої починається у період професійного навчання. Педагогічно цілеспрямована діяльність "породжує" необхідні професійно-особистісні якості, які потім забезпечують успіх професійної праці [7].

Створюється єдина низка з двох ланок: "від діяльності – до особистості" і "від особистості – до діяльності". Щоб вона не розривалася, необхідно забезпечити єдність діяльнісного і особистісного підходів у професійному навчанні. А для того, щоб реалізувати обидва підходи повністю, потрібна системність. Тільки цілісна сучасна система професійного навчання вирішить проблему підготовки вчителів на необхідному якісному рівні, оскільки саме системний принцип дає можливість сформувати у майбутніх фахівців повну психологічну систему діяльності і досягти взаємодії особистості та діяльності [10].

Не розглядаючи всіх аспектів проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя, ми приділяємо основну увагу тому, як і за рахунок яких резервів можна підняти рівень професійного навчання майбутніх учителів музики у педагогічному вищому навчальному закладі.

Виходячи з того, що до моменту закінчення ВНЗ у майбутнього вчителя повинні бути сформовані повна психологічна структура професійної діяльності і необхідні професійно важливі якості, підкреслено, що і професійне навчання повинне будуватися на тому ж принципі. Як показали результати досліджень, на практиці цей принцип діє. У ВНЗ існує цілісна система цілеспрямованої підготовки вчителів, проте окремі ланки цієї системи функціонують з різною ефективністю, не повною мірою, через що і виникають недоліки у навчально-виховному процесі.

Будь-який вибір професії можна розглядати як взаємодію особистості з її індивідуальними особливостями, що виявляються у фізичному розвитку, у можливостях, інтересах, схильностях, характері і темпераменті, а також із спеціальністю, яка ставить до особистості низку вимог. При правильному виборі професії індивідуальні особливості випускника школи в цілому збігаються з вимогами професії.

Е.А.Клімов [4] виділив вісім основних чинників (мотивів), що визначають професійний вибір:

1. Позиція членів родини.
2. Позиція однолітків.
3. Позиція шкільного педагогічного колективу.

4. Особисті професійні та життєві плани.
5. Здібності та їх прояви.
6. Прагнення до суспільного визнання.
7. Інформованість про ту чи іншу діяльність.
8. Схильності особистості.

Мотиви можна розділити на зовнішні і внутрішні. Внутрішні мотиви – це суспільна й особистісна значущість професії; задоволення, яке приносить робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництва іншими людьми. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини. Завдяки ній він працює із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Зовнішні мотиви – це заробіток, прагнення до престижу, побоювання осуду і так далі. Зовнішні мотиви можуть бути розділені на позитивні і негативні. До позитивних мотивів належать: матеріальне стимулювання, можливість кар'єрного зростання, схвалення з боку керівництва, колективу, престижність, тобто стимули, заради яких людина охоче працюватиме. До негативних мотивів можна віднести вплив на особистість шляхом тиску, погроз, покарання, критики та інших дій негативного характеру.

Найбільш ефективним з погляду задоволеності працею і його результатом є переважання внутрішніх мотивів у сукупності з позитивною зовнішньою мотивацією.

Результати аналізу даних, отриманих шляхом анкетування абітурієнтів, що вступають до Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, дали змогу виявити, що 65% опитуваних мають мотиви, які свідчать про наявність у них педагогічної спрямованості. Інші абітурієнти (28%) висловили необхідність здобути освіту, засвідчили вплив батьків, прагнення отримувати стабільну заробітну плату тощо, а 7% опитуваних узагалі не замислювалися про причини вибору професії.

Вивчення мотивів вибору педагогічної професії дозволило умовно виділити чотири групи студентів:

- 1) ті, що мають одноплановий мотив вибору професії вчителя (любов до предмета);
- 2) не мають мотивів навчання в педагогічному ВНЗ;
- 3) виявляють яскраві здібності в організаторській роботі;

4) ті, що вирізняються яскраво вираженими педагогічними здібностями.

У процесі навчання в педагогічному ВУЗ у них можуть сформуватися групи мотивів професійної діяльності, які можна розділити на:

– внутрішні мотиви: інтерес до пізнання основ професійної діяльності, прагнення краще підготуватися до педагогічної праці; усвідомлення відчуття відповідальності за виховання дітей і т.д.;

– зовнішні позитивні мотиви: прагнення за допомогою результатів навчання виділитися серед однокурсників, посісти престижне місце в колективі, отримувати підвищену стипендію, відчувати себе одним із найкращих студентів ВНЗ, бажання отримати диплом з відзнакою тощо;

– зовнішні негативні мотиви: побоювання отримати нарікання з боку викладачів і батьків, загроза бути відрахованим з ВНЗ, небажання "ганьбитися" перед однолітками та ін.

Як з'ясувалося у ході нашого дослідження, в основному, мотиви навчання та майбутньої професійної діяльності в педагогічному ВУЗі не формуються до початку оволодіння професією вчителя, і цей процес активізується під час навчання.

Мотивацією педагогічної діяльності вчителя музики ми називаємо сукупність його стійких мотивів (музично-педагогічного інтересу, схильності до навчання дітей музики, відповідних ідеалів і переконань у необхідності займатися навчально-виховною працею, гуманістичного педагогічного світогляду), які зумовлені внутрішньою потребою та орієнтовані на цілеспрямоване музично-педагогічне самовдосконалення.

Під формуванням мотивів музично-педагогічної діяльності студентів ми розуміємо процес їх ситуативного й особистісного розвитку в період навчання.

Численні дослідження проблеми формування мотивів навчальної діяльності розглядають її в двох аспектах: змістовому – з погляду структури мотиваційної сфери та її складових; і динамічному – з погляду змін, що відбуваються в ній (Л.І.Божович, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадриков, Г.І.Щукіна та ін.) [5].

У працях психологів підкреслюється, що мотиви навчальної діяльності в своїй сукупності утворюють ієрархічну систему з певними рівнями домінування. Особливе місце в цій системі посідає пізнавальний інтерес.

Виділення проблеми інтересу як найважливішої, такої, що посідає провідну роль у психолого-педагогічних дослідженнях навчальної діяльності, зумовлено тим, що інтерес є внутрішнім мотивом діяльності, тобто усвідомленим, емоційно привабливим "предметом" потреби, що діє природним чином, без спеціально поставленого "завдання на сенс", на усвідомлення в системі значень.

Проблема інтересу розглядалася в класичній педагогіці як важливий чинник розвитку особистості, внутрішній механізм навчання (І.Ф.Герbart, Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинський та ін.). Сучасна дидактика визнає пізнавальний інтерес визначальним мотивом навчальної діяльності. Поняття "інтерес" трактується в літературі дуже широко: від пов'язування його з окремими складовими мотиваційної сфери – мотивами, до ототожнення із спрямованістю особистості і представлення його як сукупності проявів її активності.

А.К.Маркова розглядає інтерес як інтегральний показник мотивації, як результат мотиваційних змін особистості й обґрунтовує положення про принципову можливість керувати станом інтересу через перебудову мотиваційної сфери, становлення окремих її компонентів – сенсів, мотивів, цілей, емоцій [9]. Найповніше, на наш погляд, це поняття виражено у такому визначенні: "Інтерес – це емоційно-пізнавальне ставлення до предмета або діяльності, що безпосередньо мотивується, переходить за сприятливих умов в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості" [6, с. 11]. Отже, наявність інтересу суб'єкта до музично-педагогічної діяльності є показником сформованості мотивів цієї діяльності.

Професія вчителя музики є специфічною, а тому потребує розкриття притаманних лише їй особливостей професійно-педагогічної підготовки. Це, в свою чергу, зумовлено особливими характеристиками музичного мистецтва:

– творчим характером діяльності вчителя музики;

– поліфункціональністю професії музиканта (концертмейстер, педагог, виконавець, музикознавець);

– відмінністю у підходах до вивчення музики, що зумовлені індивідуальними музичними даними, психологічними особливостями, рівнем підготовки, творчими можливостями тощо.

Сутність навчання майбутнього вчителя музики полягає в наявності двох складових: музичної та психолого-педагогічної підготовки. Ці дві складові мають перетворитися на професійну якість, що забезпечує успішне музичне виховання учнів [3]. Формування мотивів музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів – також дворівневий процес. Перший рівень припускає розвиток особистісно-смиислового, пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного ставлення студентів до власної музичної діяльності. На другому, вищому рівні, ставиться завдання формування майбутнім учителем мотивів музичної діяльності у молодших школярів.

Найважливішим чинником формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів є організація педагогічної роботи у цьому напрямку.

Практика показує, що домінуючим напрямком у навчальному процесі музично-педагогічного факультету є наочно-пізнавальний підхід до музичних занять, що у більшості випадків ґрунтується на "інформаційному", монологічному методі роботи викладача зі студентами. Це перешкоджає формуванню мотивів педагогічної діяльності майбутнього вчителя, дає мінімальну можливість для художнього спілкування. Організація навчальних занять як спільної творчої діяльності викладача і студентів, під час якої враховуються і реалізуються музичні інтереси кожної особистості, є однією з педагогічних умов ефективного формування мотивів педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, забезпечує можливість майбутньому вчителеві здійснювати індивідуальне цілепокладання.

У реальній педагогічній практиці зовні задана мета не має такої значущості для студента, яку вона має для викладача. Жодні докази того, що класична музика прекрасна, що вона приносить насолоду, духовно збагачує особистість, не приведуть студента до бажаної, з погляду викладача, музичної діяльності, не сформують мотивацію,

поки ця діяльність не набуде такого ж ціннісного статусу, який вона має у педагога. П.В.Симонов стверджує [8], що пряма апеляція до свідомості, формальне ознайомлення студента із системою соціальних цінностей і норм є малоефективними, про що свідчать дефекти виховної практики. Цілі, поставлені згори, зовнішні цілепокладання не можуть здійснити глибокого впливу на особистість, а діяльність мотивуватиметься швидше зовнішніми "негативними" мотивами. Логіка розвитку мотивації музично-педагогічної діяльності визначається рухом від потреби до мети, поставленої самим студентом. Проблема формування мотивів музично-педагогічної діяльності студентів, по суті, є проблемою цілеутворення цієї діяльності. Цей висновок підтверджується існуючими психолого-педагогічними дослідженнями, що ставлять на перше місце проблему цілепокладальної активності особистості (Л.В.Байбородова, О.С.Гребенюк, А.К.Маркова, М.В.Матюхіна та ін.) [5].

У результаті дослідження складних видів цілеутворення у навчальній діяльності студентів Р.Р. Бібріх робить висновок, що формування цілісної структури цілей навчальної діяльності не тільки визначається мотивацією, але, у свою чергу, впливає на її розвиток, на перетворення з тієї, що розуміється, на ту, що реально діє [1]. Оволодіння прийомами цілепокладання характеризує, на думку А.К.Маркової, ще вищий рівень активності і зрілості мотиваційної сфери особистості [5].

Висновки психологів, педагогів, наші власні роздуми щодо великих можливостей формування та розвитку мотивації навчальної та професійної діяльності через процес цілепокладання, переконують нас у необхідності розглядати цілепокладальну активність студентів як головний педагогічний засіб формування мотивів музично-педагогічної діяльності, як його системотвірний чинник.

Грунтуючись на теорії діяльності Х.Хекхаузена, В.І.Чирков розглядає навчальну діяльність як окрему форму діяльності досягнення, засновану на потребі досягнення, а О.С.Гребенюк виділяє три види потреби, актуалізація яких формує мотивацію діяльності: пізнавальну потребу, потребу в досягненні і потребу в спілкуванні [2].

Погоджуючись із цими вченими, ми вважаємо, що музично-педагогічна діяльність має свою специфіку, зумовлену природою її предмета, – музичного мистецтва, а тому вона повинна розглядатися не тільки з погляду цих потреб. Виявлення структури смислоутворювального мотиву музично-педагогічної діяльності показує, що ця діяльність повинна розглядатися також у зв'язку з потребою цінності, значущості зазначеної діяльності для особистості, її творчого потенціалу.

Основу процесу формування мотивів цієї діяльності, на наш погляд, становлять потреби у пізнанні; спілкуванні; творчості, самовираженні; переживанні цінності діяльності, досягненні цілей діяльності.

Музичне пізнання як одна з цілей навчальної музичної діяльності традиційно обмежується академічними жанрами класичної музики, що значно ускладнює можливість спільної діяльності викладача і студентів. У зв'язку з тим, що досвід художнього спілкування у багатьох студентів представлений різними жанрами мистецтва, спілкування з класикою, залишаючись "маловідомим", не має для них мотиваційного значення. Ми вважаємо, що формувати мотиви музично-педагогічної діяльності доцільно шляхом розширення сфери художнього спілкування за допомогою включення жанрів народної, сучасної музики, що забезпечує велике поле вибору і можливість участі у спільній діяльності кожного студента відповідно до своїх музичних здібностей та інтересів. Ця позиція, на наш погляд, також є необхідною умовою ефективного формування мотивації педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Реалізація розглянутих педагогічних умов формування мотивів музично-педагогічної діяльності можлива лише в ситуації вільного вибору студентами змісту, форм музичної активності. Вибір виступає не лише умовою, але і засобом забезпечення цього процесу. Отже, вільний вибір студентами змісту і форм музичної активності також є необхідною умовою ефективного формування мотивів їхньої професійної діяльності.

Здійснений аналіз дав змогу зробити висновок, що формування мотивації педагогічної діяльності майбутніх учителів музики може бути ефективним за умов:

– організації навчальної діяльності як спільної діяльності викладача і студентів, у ході якої буде враховано і реалізовано музичні інтереси кожної особистості;

– цілепокладальної активності студентів, що передбачатиме усвідомлення цілей своєї музично-педагогічної праці як основи їх професійної діяльності;

– оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики у процесі навчання у ВНЗ через розширення сфери їх художнього спілкування жанрами класичної, народної, сучасної музики тощо;

Ї удосконалення методичної майстерності науково-педагогічного складу музичних факультетів.

Література

1. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования / Под ред. О.К.Тихомирова. – Кишинев, 1987. – 196 с.

2. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности – Калининград, 1995. – 230 с.

3. Дебела Ж.М. Проблеми вдосконалення організації педагогічної практики у підготовці вчителя музики // Науковий вісник: Зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. Ушинського, 2007. – Ч. 2. – С. 37–39.

4. Климов Е.А. Введение в психологию труда – М.: МГУ, 1988. – 157 с.

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 190 с.

6. Марлевич В.С. Особливості професійної підготовки викладачів педагогічних вузів: дидактичний аспект / В.С.Марлевич, О.В.Семиченко. – Донецьк: ТОВ ВКФ "БАО", 2003. – 232 с.

7. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.

8. Симонов П.В. Эмоции и воспитание (Вопросы воспитания в свете информационной теории эмоций) // Вопросы философии. – 1981. – №5. – С. 42.

9. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 191 с.

10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – Доп. и перераб. – М.: Наука, 1998. – 205 с.

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Вергунова В.С.

У статті розглядається ціннісне ставлення до музичного мистецтва як важлива характеристика особистості вчителя початкових класів. Підкреслено, що його формування зумовлюється поєднанням емоційного, когнітивного та діяльнісного складових, що сприяє ефективному здійсненню музично-освітньої діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається інтенсивний пошук механізмів становлення творчої, відповідальної, ініціативної особистості, яка характеризується не тільки ерудованістю, готовністю до самореалізації у професійній діяльності, а й спроможна залучити підростаюче покоління до цінного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого у музичному мистецтві, і формування на цій основі високогуманних рис та якостей кожної дитини. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх фахівців, зокрема вчителів початкових класів, котрі закладають основу освіченості, моральності, музично-естетичної культури молодших школярів, впливають на збагачення їхніх інтересів, розвивають здатність цінувати прекрасне у житті та мистецтві.

У науковій літературі проблема формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва знайшла своє висвітлення у працях багатьох учених. Психологічні дослідження присвячені визначенню сутності поняття "ставлення" (О.Лазурський, В.М'ясищев); місця ставлення у структурі особистості, вивченню різноманітних його видів та способів вияву (О.Бодальов, Л.Божович, С.Рубінштейн, Б.Ломов та інші). Цінними є розробки естетичного ставлення

особистості до явищ дійсності та мистецтва (А.Альохін, Ю.Борев, Д.Джола, Н.Крилова, В.Кудін, Л.Новікова та інші).

Педагогічний аналіз означеної проблеми стосується вивчення специфіки формування ціннісного ставлення у майбутніх учителів до особистості дитини (І.Бех, І.Зязюн, В.Сухомлинський та інші); педагогічної діяльності (Г.Болдирєва, Т.Морозова, Н.Щепкіна та інші). На важливості становлення ціннісного ставлення учнів до знань, отриманих у процесі навчання, наголошував І.Лернер.

Особливе значення мають дослідження процесу підготовки вчителя у сфері музично-естетичного виховання школярів (О.Апраксина, Л.Арчажникова, Г.Ніколаї, Г.Падалка, О.Раввінов, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шацька, О.Щолокова та інші), музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (С.Барановська, Л.Кожевнікова, С.В.Міshedченко, О.Рябініна, С.Чабан та інші).

Завдання статті полягає у тому, щоб розглянути ціннісне ставлення до музичного мистецтва як одну із важливих характеристик особистості вчителя початкових класів, від сформованості якої залежить ефективність його музично-освітньої діяльності.

У науковій літературі поки що немає єдиного погляду на визначення поняття "ставлення". Психологи пов'язують його із вираженням суб'єктивних почуттів і оцінок людини. "Термін "ставлення" означає не стільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, але, передусім, її суб'єктивну позицію у цьому оточенні", – відзначає Б.Ломов [8, с. 107]. Це "свідомий, вибірковий, оснований на досвіді психічний зв'язок людини із різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається у її діях, реакціях і переживаннях" [7, с. 35].

На думку І.Беха, ставлення є одним із важливих виявів особистості, у якому поєднуються відповідний емоційний відгук, відображення нею певного об'єкта у формі сприйняття, уявлень, понять і, водночас, готовність до певної дії або сама дія. Він відіграє вирішальну роль у процесі її формування й розвитку, оскільки, допомагає розкриттю та встановленню смислового зв'язку, єдності людини і світу, визначає сам зміст цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [2, с. 9].

В.М'ясищев стверджував, що система суб'єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень є структурним ядром особистості, яка розкриває рівень і характер цілісної організації людини, її готовність до діяльності. "Зміст особистості включає і предметний зміст досвіду людини, і ставлення її як суб'єкта до предметного змісту, і пов'язану з цим систему цінностей, ідеалів, переконань, що характеризують не тільки знання, але й спонукання до певних дій" [7, с. 159]. Відтак, готовність до музично-освітньої діяльності та її ефективність зумовлюється особистісно-вибірковим ставленням учителя до музичного мистецтва, яке поступово перетворюється на певні уподобання, смаки та інтереси. На цьому наголошував Б.Ломов: "У ході розвитку суб'єктивних ставлень формуються специфічні утворення: система переваг, думок, смаків, інтересів" [8, с. 109].

Як підкреслює І.Лернер, ставлення завжди супроводжує навчальну діяльність особистості і суттєво впливає на процес засвоєння знань. Воно виконує регулятивну функцію щодо її власних потреб, хоча здебільшого не усвідомлюється. Вчений вважає, що ставлення – необхідний елемент у навчанні, оскільки сприяє моральному вихованню людини. Тому педагог має слідкувати за тим, щоб його формування мало не стихійний, а усвідомлений характер. Орієнтація лише на передачу необхідних знань, умінь та навичок, без урахування того, яке ставлення вони викликають у особистості, призводить до розриву між її власними потребами, уявленнями про відповідні моральні норми та діяльністю [6, с. 68].

Аналіз теорії і практики викладання музичних дисциплін у педвузах свідчить про те, що у багатьох студентів виникає формальне ставлення до музики (у її високохудожньому, а не розважальному значенні), що значно ускладнює процес засвоєння і застосування музичних знань та вмінь у практичній діяльності [1; 11]. Причини такої ситуації мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Розглянемо ті, які є, на нашу думку, основними.

Одні з них стосуються сучасного стану шкільної музичної освіти, яка характеризується відсутністю системності та цілісності музично-педагогічного впливу, втратою традицій художньої самоосвіти серед учителів, недооцінкою педагогами, адміністрацією ролі

музичного мистецтва у становленні особистості дитини. Інші – пов'язані з переважно пізнавально-інформаційною спрямованістю підготовки вчителів початкових класів, зниженням обсягу аудиторних годин з музичних дисциплін, відсутністю занять з музичного інструмента, теорії та історії музики, диригування, вокалу тощо. Суттєвим недоліком є також відверто низький рівень музичних знань та умінь студентів. З іншого боку – надмірне звучання розважальної музики у засобах масової інформації призводить до її поверхового сприймання, фіксації споживацького ставлення до музичного мистецтва в цілому. Як підкреслює О.Я.Ростовський: "Молодь звикає до пасивного задоволення, художні враження пробігають поверхово, не зачіпаючи особистості, не викликаючи думок, не ставлячи перед нею ніяких питань" [9, с. 57].

Усі ці причини призводять до формування уявлень про музичне мистецтво як про щось незрозуміле та непотрібне. Відтак, не маючи достатньо сформованої власної художньої культури та музичної грамотності, не відчувши на собі благодетельного емоційного впливу музики, такі студенти інколи з острахом, а інколи з відкритою байдужістю ставляться й до проведення уроків музики на педагогічній практиці.

Звичайно, підготувати і провести урок музики справа складна й потребує багато сил і часу. Проте, як підкреслює Є.Баннікова, слід враховувати, що "головне для вчителя початкових класів – все-таки не висока вокальна підготовка чи професійна виконавська майстерність на музичному інструменті, а створення умов, які зможуть забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини, збагачення їхньої духовної культури" [1, с. 103]. А це можливо лише за умов сформованості ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Цю особливість відзначає Д.Кабалеський: "Учитель повинен ставитися до музики з хвилюванням і ніколи не забувати, що неможливо у дітей викликати любов до того, чого не любиш сам, зацікавити їх тим, чим сам не цікавишся" [4, с. 29].

Формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва у студентів потребує врахування основних його складових. На думку І.Бега, психологічну структуру ставлення становлять пізнавальні й емоційні утворення, їх своєрідний сплав. Це пов'язано з тим, що у

свідомості людини відбувається когнітивне відображення діяльності (пізнавальний компонент) і смислове відображення діяльності (емоційний компонент). Емоційний компонент вважається провідним, адже ставлення особистості виникає в процесі накладання її емоції на предмет, що певною мірою усвідомлюється нею. Будь-яке за змістом ставлення завжди мусить емоційно переживатися людиною. "Без емоційного компонента взагалі не може бути суб'єктивно-оцінного ставлення суб'єкта", – пише він [2, с. 10].

Емоції і почуття фіксують виникнення певного ставлення особистості до явищ дійсності і, водночас, є способами його вияву. На цьому наголошують й інші вчені, зокрема, К.Ушинський писав: "Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: у них відчутно характер не окремої думки, а всього змісту нашої душі, її ладу" [12, с. 385].

Однак ставлення до музичного мистецтва у вигляді емоційного відгуку може мати суто ситуативний характер, при якому спостерігається відсутність зв'язку між інформацією, яка "закодована" у художніх творах, та емоційною реакцією на них. Це виявляється у нестійких, вибіркових інтересах студентів до музичних явищ. Тому тільки узагальнення в одному психічному акті переживання музичних творів і відповідних знань, емоційного і інтелектуального, робить цей психічний акт актом свідомості.

Важливе значення має врахування особливості, на якій наголошують учені: знання стає дієвим лише у випадку, якщо воно набуває для особистості статусу цінності [5, с. 4]. Як наслідок – у свідомості утворюється певний смисловий зв'язок з явищами дійсності.

Поняття *цінність*, що склалось у наш час, досить широке – це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим [2, с. 9]. З одного боку, цінність відображає реальні властивості дійсності. З іншого – належить людині і отримує в її свідомості суб'єктивне відображення у формі оцінки [11, с. 10]. Вчені пов'язують цінності із здатністю об'єкта якоюсь мірою задовольнити потреби людини, бути для неї позитивно чи негативно значущим. Відтак, формування ціннісного ставлення до музичного

мистецтва визначається, по-перше, тим, на які цінності орієнтується студент, по-друге, якою мірою ці цінності увійшли до його внутрішнього надбання. "Рівень естетичної оцінки визначається не тільки знаннями об'єктивних критеріїв цінності, а й тим, наскільки ці критерії стали власними переконаннями людини, перетворилися на "особистісний смисл", який виражає ставлення до естетичних явищ", – відзначає О.Рудницька [11, с. 18]. Цьому сприятиме здатність студентів до рефлексії з приводу музики, на основі чого здійснюється самооцінка уявлень про себе та свої можливості, виявляється власний особистісний смисл музичної діяльності.

Суттєвими є висновки С.Рубінштейна, котрий стверджував: "У вчинках людей, у діях їхнє ставлення до довкілля не тільки виражається, а й формується: дія виражає ставлення, але і навпаки – дія формує ставлення" [10, с. 10]. Тому формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає включення студентів до різних видів музичної діяльності, яка сприятиме накопиченню емоційно-ціннісного досвіду, глибокому переживанню та усвідомленню музичних творів.

Отже, ціннісне ставлення до музичного мистецтва є однією із важливих характеристик особистості вчителя початкових класів, яка забезпечує ефективність здійснення музично-освітньої діяльності. Це таке складне духовне утворення, що відображує суб'єктивно-смисловий зв'язок особистості з музичними явищами та виявляється у певних реакціях на них у вигляді емоцій, переживань, інтересу або діяльності. Формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва передбачає наявність у майбутніх фахівців знань і уявлень про загальнолюдські цінності, які зафіксовані у музичних творах, їх усвідомлення, переживання та перетворення на основі рефлексії на власне "внутрішнє" надбання; визнання цінності музичного мистецтва, його вагомості для гармонійного розвитку особистості дитини.

Література

1. Банникова Е.И. Музыкально-педагогическая подготовка учителя начальных классов // Начальная школа. – 2003. – №8. – С. 102–105.

2. Бех І.Д. Категорія "ставлення" в контексті розвитку образу "Я" особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9–22.

3. Горбенко С.С. Цілі та завдання загальної музичної освіти у контексті її гуманізації // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / За заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. – №4. – С. 38–40.

4. Кабалевський Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1982. – С. 192.

5. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вест. МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1988. – №2. – С. 3–14.

6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

7. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах зарубежных авторов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 34–41.

8. Райгородский Д.Я. Психология личности: Хрестоматия. – 2-е изд., дополненное. – Т. 1. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ", 1999. – 448 с.

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

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

11. Рудницька О. Вчись цінувати прекрасне. – К.: Музична Україна, 1983. – 112 с.

12. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т. 6. – К.: Рад. школа, 1954. – 616 с.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МУЗИЧНИХ І МОВНИХ ІНТОНАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Спілюті О.В.

У статті осмислюються й узагальнюються окремі думки філософів і теоретиків-музикознавців з приводу спільності та відмінності між музичною і мовною інтонаціями. Висловлюється думка

про те, що вчитель музики зможе більш ефективно і з новою якістю досягати мети під час вивчення з учнями музичних творів, якщо донесе до них глибинне взаємопроникнення мистецтва слова і музики на рівні фундаментального поняття "інтонація".

Розвиток і трансформація суспільства, відродження необачно відкинутих цінностей і критичний перегляд швидкоминучих модних тенденцій – усе це окреслює нову проблематику в царині виховання нового покоління фахівців у різних галузях. Звичайно, це стосується й підготовки майбутніх учителів музики. Свій внесок робить і відомий серед дослідників суспільства закон часу – кількість інформації і змін у способі життя, що припадає на кожне наступне покоління, зростає експоненціально. Сьогоднішня молодь приречена на переробку значно більшого потоку інформації, ніж їхні батьки і діди разом узяті. Тому одне з найактуальніших завдань сучасного педагога вищої школи – впоратися з нестримною інформаційною навалюю і зробити все, щоб учень, студент не втрачав якості у щоденно зростаючій кількості. На мій погляд, слід бути обережним захоплюючись прогресивними, здавалось би, новими течіями, при цьому іноді сильно віддаляючись від традиційної школи і підтверджених часом принципів виховання.

Неповнота викладення матеріалу і, що небезпечніше, неусвідомлення викладачем самообмеження в професійному плані призводять до зниження професійного рівня майбутнього музиканта-виконавця, музиканта-педагога.

Для розв'язання цих проблем необхідно розробити метод, який, не заперечуючи усталені традиційні підходи до виховання майбутніх виконавців і вчителів музики, допоміг би студентам впоратися з інформаційними викликами сучасності, допомогти зберегти класичний рівень і глибину опрацювання фундаментальних речей. Водночас дати потужні знаряддя для впорядкування і виділення усього цінного зі стрімко зростаючого інформаційного потоку.

Претендуючи на роль учителя музики, музиканта-виконавця, важливо глибоко осмислити сутність музики як мистецтва, розуміти

її звукову природу. Відчувати весь комплекс причин, що змусили Б.Асаф'єва написати "музика – інтонація".

Актуальність теми полягає в необхідності для майбутніх учителів музики і виконавців прослідковування походження музичної інтонації від мовної інтонації як її прообразу.

Проблема полягає у правильності виділення і належності оцінки для виконавської і педагогічної діяльності, значення впливу мовної інтонації на музичну.

Мета статті – привернути увагу майбутніх учителів музики і виконавців до теоретичних та дослідницьких напрацювань науковців, що присвячені пошуку витоків поняття музичної інтонації.

Інтонаційна концепція посідає одне з цільних місць у сучасній музичній педагогіці. Глибоке і вдумливе опрацювання положень будь-якої окремої музичної дисципліни неможливе без звернення до інтонаційної теорії. Віддаючи належне засновнику цієї теорії Борису Асаф'єву, як і він, звернемося до витоків, а саме, до мовної інтонації, яка існує стільки, скільки існує спілкування між людьми. Спробуємо з'ясувати загальні риси і деякі відмінності між мовною і музичною інтонаціями.

Теоретичне осмислення проблеми мовної і музичної інтонації має глибокі корені. Це й роздуми членів флорентійського гуртка про вокальну музику і оперу, естетичні роботи французьких просвітителів – Ж.-Ж.Руссо, Д.Дідро. Так, Ж.-Ж.Руссо розглядає проблему відповідності національного ладу музики національним особливостям мови. Різні мови, на думку мислителя, різною мірою підходять для музики, а мова, що має мало звучних голосних, "зовсім для неї не придатна" [4, с. 419].

Мова, вважає Ж.-Ж.Руссо, зручна для наспіву, вона володіє такими якостями, як ніжність, дзвінке звучання, гармонійність чіткість у наголосі (для мислителя ця мова – італійська).

Проблема розуміння співвідношення мовної і музичної інтонації висвітлюється в роботі Б.Асаф'єва "Мовна інтонація", в дослідженні творчості російських композиторів-класиків. Єство їх взаємовідношення, на переконання вченого, визначається тим, наскільки "мелос"

впливає на характер, і головне, як мовне в умовах закономірностей музичного мислення стає тим або іншим типом мелосу.

Ця робота має навчально-методичний характер і розрахована на використання в практиці викладання сольфеджіо. Вона побудована таким чином, що дозволяє на живих прикладах з народної творчості прослідкувати рух від "інтонації поза музичним тоном" до різних фаз музичної інтонації з поступовим розширенням мелодійного діапазону. Робота забезпечена дуже великою кількістю нотних прикладів. Включений до неї спеціальний розділ присвячено мелодії, що починається з визначення мелосу як "основного елемента музики, сутність якого полягає в інтонації послідовностей тонів, зчеплених один з одним і що рухаються ніби в горизонтальному напрямі: від точки відправлення до моменту замикання мелодійної лінії" [2, с. 23].

Теорія злиття мовної і музичної інтонації спостерігається і в ранніх роботах Б.Асаф'єва. Характерний наступний вислів: "За інтонацію борються справжні поети, коли говорять, що правильно римовані і ритмічні вірші – ще не поезія. За інтонацію борються письменники-прозаїки, як Флобер, уголос вимовляючи собі шукані або щойно записані фрази і періоди. За інтонацію борються композитори, як Дж.Верді в своєму листуванні з лібреттистами, як Р.Вагнер, який сам пише свої драми-поєми, впроваджуючи в їх інтонаціях необхідні йому асонанси й алітерацію, бо з інтонації цілком народжується і слово, і музика" [5, с. 176].

Проблема мовної інтонації і його значення для музичного мистецтва широко розробляється Б.Асаф'євим у 40-х роках. Теоретик розвиває основне положення про те, що при органічному включенні мовних витоків у мелос створюються його нові виразні можливості, що збагачують художній метод багатьох композиторів. Відповідно до цього в творчості Б.Асаф'єва започатковано наступні напрями в освітленні цього процесу:

³⁵₁₇ значення музичного переінтонування в мовних витоках для російського музичного мистецтва 60–70-х років XIX сторіччя в цілому;
³⁵₁₇ російська мова в творах Даргомижського і Мусоргського як засіб створення соціально-конкретних музичних характерів;

³⁵₁₇ значення мовної виразності в розвитку аріозно-речитативного стилю російської музики;

³⁵₁₇ ораторська мова у віддзеркаленні музичного мистецтва [5, с. 179].

Важливе місце в проблемі зв'язку і співвідношення мовної і музичної інтонації посідає дослідження В.Васіної-Гросман.

Музична інтонація, на її думку, досить точно зафіксована в самому нотному тексті. Виразність тієї або іншої музичної фрази, мотиву та ін. більшою мірою залежить від особливостей виконавської інтонації. А виконавська інтонація в нотному тексті фіксується схемно: лігами, позначеннями *legato*, *portamento*, а так само авторськими ремарками, наприклад "*dolce*", "*giocoso*", які кожний виконавець потрактував по-своєму. Але все таки музична інтонація як звуковисотне явище є явище абсолютно об'єктивне.

У мовній інтонації є два взаємопроникаючі прошарки. Перший – це "конструкції інтонацій", характерні для питань, вигуків і таке ін. Другий – набагато складніше, гнучкіше, що варіюється і майже цілком залежне від індивідуальності того, хто говорить (а в художній мові від ініціативи читця), коло інтонацій. Читець сам визначає і темп твору, і глибину цезури.

Відповідно мовна інтонація – матеріал, який важко вловити і зафіксувати, значною мірою змінний під впливом суб'єктивних фактів. Музична інтонація – це матеріал цілком визначений, графічно зафіксований.

В.Васіна-Гросман акцентує увагу на тому, що процес перекладу композитором мовних інтонацій мовою "мови в точних інтервалах" (Б.Асаф'єв), тобто мовою музики, – процес завжди інтуїтивний і дуже складний.

Інтуїтивний процес творчості – "художній інстинкт" насилу піддається точному аналізу, незважаючи на методи акустичних вимірювань декламації. Але при цьому декламація залишається суб'єктивним прочитанням тексту.

Проблеми зв'язку музики і слова, музики і мови не зводяться тільки до проблеми музичної декламації. Декламаційність – це не тільки особливий, але і дуже істотний принцип вокальної музики, до

якого композитори постійно зверталися протягом усієї історії різних вокальних жанрів, завжди знаходячи тут джерело їх оновлення (проте були і протести на захоплення декламаційністю).

З перших етапів свого розвитку вокальна музика схиляється то у бік "музичної мови", то у бік "чистої мелодії". Це явище можна спостерігати і зараз, зокрема в сучасній музиці ("Поеторія" Р.Щедрина, досліди В.Гавриліна і С.Слонимського щодо перетворення фольклорного принципу вільної інтонації) [3, с. 7].

Позицію єдності інтонації музичної і мовної підтримує К.Руч'євська. Теоретик розглядає точки їх зіткнення. Перш за все, мова, як і музика, має певну ритмічну організацію. Вирішальну роль у ній, як і мелодії, відіграють акценти (наголоси) і паузи, цезури.

Схожими є засоби розчленування, які називаються акцентами. Вони діляться на *якісні* (динамічні, силові), *кількісні* (протяжність звука) і *звуквисотні* (виділення звука, що акцентується, за висотою – підвищення або зниження). Всі три типи акцентів взаємодіють, створюють загальний ритмічний малюнок і в мові, і в мелодії.

Не менш важливий момент підкреслює К.Руч'євська стосовно вмісту в мові музичних елементів звучання – музичних тонів, які присутні в основному в голосних фонемах. На підтвердження цього теоретик наводить деякі аналогії між звуквисотною організацією мови і музики. "В мові є константна середня висота, підвищення і зниження, що акцентується, каданси, в сукупності створюючи зачаткову форму ладу. При цьому умовною тонікою в оповідній мові можна вважати висоту стверджувального закінчення, а опорним, домінантним тоном – середню висоту ненаголошених складів, над якою підносяться акценти" [6, с. 18].

Слід підкреслити ще важливу сторону існування в мові типологічних формул інтонацій – інтонемами, в основі яких лежать інваріантні якості, що дозволяють людям, які не знають мови, відрізняти в мові співбесідника згоду від гніву, захоплення – від печалі, наказ – від прохання. Отже, мовна інтонація – явище системне.

Аналіз інтоном показує величезне значення мовної інтонації у формуванні інтонації музичної. Будь-яка інтонома – питання, виuku, захоплення, наказу, скарги, – зберігаючи визначену константність,

конкретизується, набуває неповторної звукової форми, залежної від індивідуальних (фізіологічних, конституціональних, психологічних, національних, соціальних) особливостей того, хто говорить, від конкретної мовної ситуації і від жанру мови.

Таким чином, "музика, якщо її позамузичним чинником є мовна інтонація, має справу з високоорганізованою звуковою системою" [6, с. 20]. В музичному творі відбувається типізація і певна формалізація мовних інтонацій, підкорення їх законам музичної логіки.

Типи мовних інтонацій як прообраз музики К.Руч'євська розділяє за різними ознаками: *емоційні* – схвильована, гнівна, стримана, млява мова; *жанрові* – побутова, ораторська, ритуальна; *національні* – українська, російська, східна, німецька та ін.; *характерно-психологічні* – мова хитрої, влєсливої, величавої, простодушної людини.

Певні погляди на мовну інтонацію фіксує Б.Яворський. Він розглядає мову як процес усвідомлений і інтелектуальний. У звуковій мові свідомість людини ритмічно схематизує і композиційно оформлює даний процес мислення. Із звукової мови інтонації людини, при її моторній організованості, розвинулася музична мова і, як її наслідок, музичне мистецтво; при словесно оформленій розвинулася словесна мова, словесне мистецтво.

Музична мова інтонації, на думку Б.Яворського, є моторно-організована (тобто з відповідним до ситуації точним цільовим розчленуванням своєї тимчасової протяжності), що виникає в звуковому специфікумі внутрішньої слухової настройки і здатна організувати об'єктивну свідомість через сприймаючий слух, композиційно оформлена конструктивна дієвість свідомості в даному процесі його мислення.

Одним із важливих фактів загальної міжмовної і музичної інтонації є те, що в мисленні музичної мови опорою – суб'єктом – є внутрішня слухова настройка (лад і його дана тональність). А упором – предикатом – ритміка, тобто єдність співвідношень первинних моментів ладів, що змінювалися [7, с. 45].

Музична інтонація є "мовний конструктивний осередок і, як така, організовується на певному ступені культурного розвитку кожного народу" [7, с. 44].

Певну позицію в дослідженні спільності інтонації словесної мови і музики займав Е.Назайкінський, присвятивши цьому питанню нарис "Інтонація в мові і в музиці" в книзі "Про психологію музичного сприйняття". Дослідник звертає нашу увагу на те, що на звучання музичної інтонації впливає не тільки звучання мовної інтонації. На сприйняття людиною музичної інтонації впливає весь його мовний досвід. Е.Назайкінський виділяє тут роль фонетичного і синтетичного мовного досвіду, розглядаючи загальні із словесною мовою функції музичної інтонації: характеристичну функцію, функції передачі емоційної і логічно-змістової інформації. Мовна інтонація у вузькому значенні слова, на думку музикознавця, це тільки звуковисотна крива мови, в широкому – система субелементів: рух тонів, ритм, темп, тембр, динаміка, фактори артикуляцій. Аналогічно дослідник представляє і музичну інтонацію, тільки на синтаксичному масштабному рівні [7].

Досліджуючи питання спільності та відмінності мовної та музичної інтонації, виявляємо, що музикознавці розглянули його з різних боків і їх бачення взаємодоповнюються. Зі свого боку, узагальнюючи різні підходи, висловимо власне бачення: музична і мовна інтонація мають спільні та відмінні риси. Обом притаманні: висота тону, ритм, темп, акценти, тембр, гучність; а найбільша виявлена відмінність полягає в тому, що мовна інтонація – процес інтуїтивний, чітко не прив'язаний до конкретно визначених звуковисотних динамічних та ритмічних величин, оскільки музична інтонація має фіксацію у нотному вигляді, де усі вище перераховані параметри чітко фіксуються.

Спостереження за мовними витоками музичної інтонації, усвідомлення їх спільності допоможе вчителю правильно зорієнтуватись у питаннях музичного змісту і форми під час роботи з музичним твором. Перед учнями розкриються нові грані виразності під час виконання твору. Дані теоретичні здобутки зроблять більш інформативним прослуховування творів у навчальному процесі.

Література

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 1, 2. – 2-е издание. – Л.: Музыка, 1963. – 379 с.
2. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – Л.: Музыка, 1965. – 136 с.
3. Васина-Гроссман В. Музыка и поэтическое слово. – М., 1978. – 169 с.
4. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков. – М., 1971. – 688 с.
5. Орлова Е. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.
6. Ручьевская Е. Функции музыкальной темы. – Л.: Музыка, 1977. – 161 с.
7. Холопова В.Н. Мелодика: Научно-методический очерк. – М.: Музыка, 1984. – 88 с.
8. Яворский Б. Избранные труды. – Т. 2, ч. I. – М.: Советский композитор, 1987. – 366 с.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Грисюк О.М.

У статті розглянуто сутність естетичної культури особистості; вказано суперечності та проблеми організації навчального процесу у вищій школі в аспекті розвитку естетичної культури особистості майбутніх учителів.

За будь-яких часів рівень естетичного розвитку суспільства був показником не лише його культурного, але й загального розвитку. Саме тому питання естетичного розвитку сучасного покоління залишаються актуальними.

З одного боку, спостерігається падіння престижу освіти, культури взагалі і панування енергійної, ділової практичної людини, якої потребує ринкова економіка; споживацьке ставлення до естетичних цінностей, що відбивається на якості преси, теле- і радіопрограм, домінування "масової культури", особливо західної у найгірших її проявах; різкий поділ суспільства на тих, для кого естетичні цінності доступні, й тих, хто не має змоги задовольнити навіть насувні матеріальні потреби; скорочення культурно-освітніх закладів, втрата кадрів тощо.

З іншого боку, звернення до джерел народної культури, мудрості, національних витоків; відкритість суспільства, що дає можливість ознайомлення зі світовими досягненнями в різних галузях, можливість "побачити світ"; свобода думки, творчості; альтернативна система освіти, підвищення уваги до здібних і обдарованих особистостей через особистісно зорієнтоване навчання тощо. Суперечливий характер наявних тенденцій спонукає до пошуку можливостей для розвитку позитивних, цікавих і доцільних шляхів культурного розвитку суспільства.

Кожне цивілізоване суспільство зацікавлене у формуванні високого рівня естетичної культури всіх членів суспільства, спеціалістів-фахівців, учнівської та студентської молоді. Це до певної міри можна пояснити тим, що філософська і психолого-педагогічна наука розкрила тісний взаємозв'язок між наявним рівнем індивідуальної естетичної культури (і суспільства в цілому) й творчим підходом до будь-якого виду діяльності (гри, навчання, праці тощо).

Процес формування естетичної культури підростаючого покоління, як і будь-який виховний процес, має бути цілеспрямованим та організованим. Керівна, контролююча й коригуюча функції в ньому належать педагогу.

Особливого значення набуває культурологічний аспект підготовки майбутніх учителів, перенесення акценту з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури їхніх почуттів і поведінки. Завдяки цьому поняття естетичної культури входить до системи координат професійно значущих компетентнісних якостей особистості.

Проблеми естетичного розвитку особистості знайшли своє відображення у працях А.Верем'єва, М.Кіяценка, М.Новицького, Л.Предтеченської, О.Щолокової, Г.Шевченко та інших. Особливості формування естетичної культури школярів досліджували І.Зязюн, Н.Миропольська, Л.Хлебнікова та інші.

Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Естетичну культуру визначають також як сукупність усіх тих сторін

матеріального, духовного і художнього життя суспільства, що безпосередньо впливають на формування в його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення (і споглядання) різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей і, перш за все, краси.

Заслугує на увагу думка А.Верем'єва, що у змісті естетичної культури особистості доцільно розглядати: естетичні знання, погляди і переконання; естетичну реакцію на об'єкт, естетичний смак; естетичний ідеал; естетичну мотивацію (естетичні потреби, інтереси, установки); естетичну діяльність [1, с. 7].

Аналіз наукових досліджень С.Анічікіна, Г.Петрової, С.Ростової, З.Третьякової дає можливість сформулювати основні ознаки естетичної культури майбутнього вчителя, а саме: потреба в систематичному естетичному і художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті; широкий естетичний і художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал і смак; уміння сприймати, опановувати й аналізувати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей.

Оскільки мистецтво відіграє важливу роль в естетичному розвитку особистості, є специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного та інтелектуального розвитку.

У сучасній мистецькій освіті все більшого значення набувають питання поліхудожнього розвитку особистості в контексті забезпечення педагогічних умов для творчості, за яких передбачається не повторення та запам'ятовування відомого, а творення образу, що дозволяє побачити світ по-іншому, з нової точки зору [4, с. 60].

З іншого боку, П.Кравчук вважає, що для формування особистості в системі вищої освіти важливий "не пошук" чи "створення" нових, власних методів і не заперечення старих, традиційних, а максимальне використання можливостей кожного методу при вивченні певної теми" [3, с. 12].

На жаль, жоден з підходів не знаходить своєї реалізації у підготовці майбутніх учителів. На відміну від середньої ланки освіти (концепції Л.Масол, О.Щолокової), вища освіта не має ефективної системи естетичної підготовки педагогічних кадрів. У навчальних планах вищої школи майже відсутні інтегровані курси мистецького

спрямування. Розробка подібних курсів дозволила б вирішити багато суперечностей і проблем.

Серед суперечностей варто вказати на такі: між оволодінням знаннями, уявою про естетичні ідеали та розумінням їх тексту; окремими видами художньої діяльності, професійними вміннями та розвитком здібностей до цілісного сприйняття образів світу; педагогічним мисленням та наявністю комунікативної компетентності.

До проблем можна віднести: відокремлене вивчення різних предметів естетичного циклу; механічне використання комплексу мистецтв як наочно-ілюстративних методів; недостатню розробленість методики реалізації міжпредметних зв'язків; постійне звернення до розумової сфери та нехтування важливості активної дії емоційно-образної сфери особистості у педагогічному процесі; недооцінку ефективності формування поліхудожнього мислення, що дозволить виявити механізми забезпечення його еволюції в історичному аспекті становлення культури.

Зрозуміло, що означене коло суперечностей і проблем можна значно розширити. Але розв'язання навіть цих дозволило б казати про сучасного педагога так, як колись написав Я.А.Коменський: "Універсальний учитель повинен... вчити всіх, усього, всебічно" [2, с. 423].

Література

1. Веремьев А. Эстетическое и художественное воспитание: Сущность и взаимосвязи // Искусство и образование. – 2002. – №3 (21). – С. 4–10.
2. Коменський Я.А. Пампедія // Всеобщий сонет об исправлении дел человеческих // Избр. пед сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1986. – 460 с.
3. Кравчук П. Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования: Автореферат. – К., 1992. – 20 с.
4. Мартянова Г. Взаємодія мистецтв у поліхудожньому розвитку учнів // Рідна школа. – 2002. – №8. – С. 59–61.
5. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: Уч.-методическое пособие. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Берега О.В.

У статті розкрито сутність музично-педагогічних здібностей, їх роль у формуванні компетентності майбутнього вчителя музики. Музично-педагогічні здібності розглядаються як специфічна інтегральна властивість, яка включає в себе спеціальні компоненти музичних і педагогічних здібностей.

Із входженням України до Європейського та Світового освітнього простору, визначальним критерієм у межах якого є якість підготовки фахівців, дедалі актуальніше постає питання підготовки конкурентоспроможних майбутніх спеціалістів. Які здібності та особистісні цінності повинен мати майбутній учитель, щоб бути компетентним у своїй справі та здатним інтегрувати свої знання, навички в суспільство на різних рівнях? Якими професійними якостями він повинен володіти? Що повинен уміти, знати і розуміти після завершення навчання? Яким потрібно бути, щоб відповідати ринку праці? Всі ці питання стосуються одного поняття – "компетентність". Тому поняття компетентності та суміжних з ним понять ключової компетенції, професійної компетенції є чи не найбільш дискусійними за останні роки.

Проблема компетентності стосується всіх сфер життя, але особливого значення вона набуває у підготовці майбутніх учителів. Адже від учителя залежить якість освіти та майбутня життєва спроможність підростаючого покоління. Підтвердженням цього є слова видатного педагога В.Сухомлинського про те, що учитель не тільки вчить знати й розуміти, а й, що дуже важливо, вчить жити: як вчинити в тому чи іншому випадку, як подолати труднощі [7, с. 105].

За тлумачним словником, компетентність – це поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетенція (від лат. *competentia*,

від сотреіо – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь особи або коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. Поняття "компетентність" досить широко застосовується у державних документах, таких, як стандарти підготовки фахівців різних профілів, де кожна освітня галузь передбачає формування відповідних компетенцій; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002 р.), провідним завданням якої у формуванні особистості є необхідність набуття компетентності.

Найближчим тлумаченням "компетентності" у контексті нашої проблеми є її визначення як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [5, с. 149].

Зазначимо, що кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, здібностей, знань та вмінь [4, с. 20].

Показником компетентності будь-якого вчителя є сформовані у нього, в поєднанні з практичними знаннями та вміннями, здібності. Якими ж здібностями повинен володіти майбутній вчитель музики, щоб бути компетентним у своїй справі? Перш ніж дати відповідь на дане питання, з'ясуємо сутність поняття "здібність". У психології здібності визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що виражають її готовність до оволодіння певними видами діяльності і їх успішного здійснення [3, с. 246]. Говорячи про "індивідуально-психологічні особливості", виділяють лише ті здібності, які, по-перше, мають психологічну природу, по-друге, індивідуально варіюють. Усі люди здатні до прямоходіння, освоєння мовлення, але до власне здібностей ці функції не відносяться: перша – з причини психологічності, друга – з причини спільності.

Підкреслюючи зв'язок здібностей з успішним здійсненням діяльності, коло індивідуально-варіюючих особливостей обмежується лише тими, які забезпечують ефективний результат діяльності. Зрештою, слово "готовність" (до освоєння та здійснення діяльності)

ще раз обмежує коло індивідуально-психологічних якостей, залишаючи за його межами знання, вміння й навички [3, с. 247].

Виділяють загальні й спеціальні здібності. Загальні здібності визначають високий розвиток сприймання, мислення, запам'ятовування, уваги та інших психічних процесів, що є необхідними для успішного здійснення діяльності. Спеціальні ж здібності вимагають розвитку певного комплексу пізнавальних процесів, що забезпечують успішне здійснення конкретного виду діяльності. Зокрема, для музиканта велике значення має розвиток музичного слуху, музично-слухових уявлень тощо.

Здібності тісно пов'язані із загальною спрямованістю особистості, з тим, наскільки стійкі схильності людини до тієї чи іншої діяльності. В основі однакових досягнень при виконанні якої-небудь діяльності можуть лежати різні способи, водночас одна й та ж здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності (Л.Виготський, С.Рубінштейн).

Розвиваючись у процесі діяльності, здібності здійснюють взаємний вплив на саму діяльність, підвищуючи її якісний рівень. Це означає, що для розвитку здібностей необхідна активна діяльність, яка не лише сприятиме вияву вже сформованого, але й викликатиме до життя потенційні здібності, потім розвиваючи їх [1, с. 34]. Отже, аналіз здібностей у цілому дає підставу визначити їх як індивідуально-психологічні якості, які уможливають успішність виконання діяльності, пояснюють легкість, міцність і швидкість набуття знань, умінь та навичок, але не зводяться до них.

Професія вчителя музики вимагає високорозвинених як педагогічних, так і спеціальних (музичних) здібностей, причому педагогічні здібності трактуються не як другорядні, а як рівнозначні й рівноцінні музичним.

Під педагогічними здібностями слід розуміти ансамбль якостей людської особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує успішне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих результатів. Вони формуються і розвиваються лише в процесі здійснення педагогічної діяльності, яка актуалізує

наявний рівень розвитку здібностей і, водночас, забезпечує їх розвиток.

Педагогічні здібності є визначальною складовою педагогічної майстерності. Відповідно до досягнень провідних учених-педагогів визначається структура педагогічних здібностей, до якої увійшли такі компоненти: *дидактичний, академічний, перцептивний, прогностичний, комунікативний, мовленнєвий, організаторський, конструктивний, авторитарний, а також розподілення уваги та педагогічний такт.*

Комплекс педагогічних здібностей пов'язаний з особистісними якостями вчителя, його загальними й спеціальними здібностями. Усі ці здібності не є якоюсь одиничною властивістю, а входять до цілісної системи якостей особистості, які в підсумку забезпечують успіх певного виду діяльності [1, с. 35].

Якщо говорити про вчителя музики, то результативність його праці може бути забезпечена лише при достатньо високому рівні педагогічних здібностей і підпорядкуванні їм інших спеціальних здібностей. Артистичні, художні, музичні здібності допомагають більш оригінальному й творчому здійсненню педагогічної діяльності лише при високому рівні розвитку загальнопедагогічних здібностей. Праця вчителя музики характеризується різноплановістю діяльності: цікаво й захоплююче розповісти дітям про музику, її специфічні особливості; на високому професійному рівні розучити пісню; кваліфіковано виконувати музичні твори; давати теоретичні знання в доступній формі; вести різноманітні види позакласної роботи, а тому вимагає широкого комплексу як педагогічних, так і музичних здібностей.

Це дає нам підстави визначити діяльність учителя музики як музично-педагогічну, оскільки його праця поєднує в собі хор-мейстерську, музично-виконавську, музикознавчу і навіть дослідницьку роботу (вміння самостійно узагальнювати й систематизувати отримувані знання) [1, с. 18], і водночас кожен момент діяльності має педагогічне забарвлення і єдиною метою – навчити, вплинути на учня. Музично-педагогічна діяльність є вихідною ланкою у всьому, що стосується професії вчителя музики. Цим визначається обсяг

необхідних йому знань, умінь та навичок; зміст цих знань і методи їх передачі, особисті якості вчителя.

Зважаючи на специфіку педагогічної діяльності вчителя музики, структура педагогічних здібностей дається у взаємозв'язку таких компонентів: комунікативного, організаторського, дидактичного, креативного, емоційно-перцептивного, артистичного, емоційної стійкості.

Комплекс здібностей, необхідних для занять музичною діяльністю, що утворює музичність, включає музично-слухові, музично-естетичні та здібності до різних видів музичної діяльності.

Однак успіх власне музично-педагогічної діяльності забезпечуватиме лише сукупність індивідуально-психологічних особливостей, сутність якої складають музично-педагогічні здібності як цілісне утворення. Музично-педагогічні здібності складають єдину синкретичну модель, поділ якої на підсистеми може бути лише умовним. Вони є *специфічною інтегральною властивістю*, яка включає в себе спеціальні компоненти музичних і педагогічних здібностей та загальні (спільні) компоненти цих здібностей.

Тому ми з упевненістю можемо сказати, що результативність музично-педагогічної діяльності вчителя музики може бути забезпечена при високому рівні розвитку саме музично-педагогічних здібностей. У свою чергу від рівня сформованості музично-педагогічних здібностей залежить професійна спроможність, тобто компетентність майбутнього фахівця. Будучи основою самовираження вчителя музики у педагогічній діяльності, музично-педагогічні здібності значною мірою впливають на її ефективність. Саме тому музично-педагогічні здібності є основою компетентності майбутнього вчителя музики.

Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головний редактор В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. – М.: ЧеРо, 1998. – 336 с.
4. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 16–22.

5. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 249 с.

6. Словник іншомовних слів / За редакцією О.С.Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 317 с.

7. Сухомлинського В. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – 457 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Гасенко Л.І.

У статті розглядаються форми, методи і прийоми підготовки студентів педагогічних училищ та коледжів до роботи в сучасній школі. Автор аналізує можливості практичних занять в училищі та педагогічної практики в школі для підготовки кваліфікованого фахівця, здатного використовувати в роботі ідеї педагогіки співробітництва.

У сучасних умовах розбудови Української держави реалізація завдань національної освіти залежить від процесу формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної педагогічної діяльності, необхідно якнайраніше ознайомлювати майбутніх учителів музики із особливостями реальної педагогічної діяльності, із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи, що постійно розвивається.

Майбутній учитель повинен мати не тільки теоретичні знання, але й володіти системою професійних умінь, які забезпечать успішне здійснення педагогічних функцій навчання школярів, дозволять постійно удосконалювати свою професійну майстерність, самостійно здійснювати пошук науково-педагогічної інформації, оволодіваючи нею в своїй діяльності. Робоча програма з методики музичного виховання в педагогічному училищі передбачає проведення лекційних, семінарських, лабораторних, практичних занять, організацію самостійної роботи студентів та педагогічної практики в школі.

Професійну підготовку тільки тоді можна вважати успішною, якщо знання стали вміннями. Тому практичні заняття допомагають студентам в опрацюванні необхідних технологічних дій, у їх виконанні на матеріалі певної шкільної теми. Для кожного практичного заняття розроблено систему завдань дослідницького характеру, які сприяють більш усвідомленому і глибокому засвоєнню знань з освітніх технологій, удосконаленню навичок, самостійному оволодінню знаннями.

На практичних заняттях викладачі методики навчають студентів музично-педагогічних груп творчо використовувати навчальні і виховні прийоми, комбінувати їх, впроваджувати інноваційні методи, виробляти нові, нестандартні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів. Це здійснюється на основі особистісного підходу до кожного студента, використання можливостей музичного мистецтва для розвитку їх ініціативи, творчості. Важливими для активізації професійної діяльності студентів, розвитку творчого підходу до опрацювання завдань є використання нестандартних форм навчання, створення проблемно-пошукових ситуацій на уроках музики. Тому ми вчимо майбутніх спеціалістів бути винахідливими, творчими, щоб створити в класі атмосферу пошуку. Для вчителя музики необхідним є також уміння будувати систему запитань під час художньо-педагогічного аналізу творів для музичного сприймання та пісень, які вивчаються. Ця система запитань повинна привести учнів до розкриття теми уроку, розуміння музичного мистецтва саме з точки зору даної теми. Саме такими вміннями і навичками оволодівають студенти в процесі вирішення педагогічних завдань, моделювання, проведення та аналізу фрагментів уроків. Для кожного студента підібране окреме завдання, що створює можливості індивідуалізації та диференціації навчального процесу.

Педагогічна діяльність учителя музики передбачає єдність теоретичного і практичного компонентів, тому важливим елементом підготовки студентів до впровадження сучасних педагогічних технологій є практичні заняття в школі. Необхідними для роботи зі школярами уміннями та навичками студенти можуть оволодіти лише

в процесі їх застосування на практиці та використання в різних умовах і педагогічних ситуаціях.

Практичні заняття студентів у школі покликані:

- встановити оптимальні зв'язки між педагогічною теорією та практикою впровадження сучасних педагогічних технологій;

- навчити ставити і творчо вирішувати конкретні педагогічні завдання;

- використовувати теоретичні знання у практичній діяльності;

- розвивати у студентів потребу в методичному самовдосконаленні;

- прищеплювати інтерес до науково-дослідницької роботи.

Ідеї педагогіки співробітництва можуть бути реалізовані в різних напрямках під час практичних уроків у школі. Один з них – співробітництво вчителя з учнями. Керівники практики нашого училища націлюють студентів на гуманне ставлення до дітей. Повага до дітей виявляється в умінні володіти як фронтальним, так і діалогічним спілкуванням. Тому студенти вивчають дітей класу на своїх уроках, під час спостереження уроків своїх товаришів, у позаурочний час. Студенти намагаються спілкуватися не лише з класом у цілому, а й з окремими дітьми. В такому спілкуванні студент-практикант вивчає інтелектуальний і музичний розвиток дітей, їх життєвий та художній досвід. Ми намагаємося зробити домінуючою формою навчального спілкування діалог – вільний обмін думками, враженнями, збагатити зміст освіти емоційним, особистісно значущим матеріалом, стимулювати позитивні інтелектуальні почуття дітей. Студенти передбачають диференціацію та індивідуалізацію в навчальній та виховній роботі: в змісті та способі постановки навчальних завдань, ступені педагогічної підтримки, оцінюванні навчальних досягнень. Готуючи студента до уроку, методи навчання ми намагаємося вибирати не лише репродуктивні, а й творчі, наприклад, створення ситуації успіху, ігрових, проблемно-пошукових ситуацій. У педагогіці співробітництва дуже важливим є надання дітям вільного вибору там, де є можливість і доцільність. Наприклад, при підготовці свята ми пропонуємо декілька пісень, діти вибирають ті, які найбільше сподобалися. При вивченні пісень студенти пропонують кілька ва-

ріантів інтерпретації, вчать дітей обґрунтувати свій вибір, знаходити найпереконливіший варіант. У домашніх творчих завданнях ми теж надаємо дітям право вибору: намалювати малюнок під враженням прослуханої музики, скласти казку чи вірш, створити ритмічний акомпанемент до пісні, придумати рухи.

Інший напрям педагогіки співробітництва – це організація і тактовне спрямування вчителем роботи учнів між собою за допомогою інтерактивних методів. Студенти-практиканти розуміють, що тільки в процесі співробітництва, у колективній навчальній праці на уроках музики створюються найсприятливіші можливості для інтелектуального, музичного та емоційного розвитку дітей. Значення колективної праці особливо велике під час систематизації й узагальнення навчального матеріалу: те, чого учень не може зробити самотійно, під силу колективу, який підтримує, заохочує, дає змогу вчитися в інших. На уроці музики переважають колективні форми діяльності: слухання й аналіз-інтерпретація музики, спів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи.

На уроках музики студенти-практиканти організують різні види колективної музично-творчої діяльності. Наприклад, співацька імпровізація може бути не тільки індивідуальною, а й колективною "ланцюжковою". Мелодію починає співати один учень, продовжує другий, третій. Співацьку імпровізацію створюють у куплетно-варіаційній формі або у формі рондо, бажано, щоб приспів (або рефрен) співав увесь клас. Так само ми організуємо інструментальні імпровізації. Діти усвідомлюють, що завдяки зусиллям кожного може вийти красивий новий твір. Студенти допомагають учням відчувати не лише задоволення від творчості, а й почуття дружби, радості, гордості за результат своїх зусиль.

Під час вивчення та роботи над художнім виконанням пісні студенти включають дітей в аналіз засобів виразності, які надають пісні певного характеру, обговорення змісту (сюжету) літературного тексту. Пояснення незрозумілих слів ми робимо в формі взаємодопомоги: один учень пояснює іншому чи всьому класові. Вивчаючи пісню, студент постійно звертає увагу на якість хорового виконання, на те, як красиво звучить пісня (фраза), якщо всі діти стараються.

Зауваження можна зробити у такій формі: "Мені не дуже сподобалось, як ми заспівали фразу, бо Сашко з нами не співав, а без нього хор не звучить". Навіть діти, які не мають гарних вокальних даних, відчують себе потрібними при такій постановці питання. Вони стараються приєднати свій голос до хорового звучання, вслухаються і поступово виправляють нечисту інтонацію. Коли йде робота над художнім виконанням пісні, студенти залучають дітей до обговорення різних варіантів виконання, добору засобів музичної виразності, створення ритмічного акомпанементу чи підбору рухів. Діти вчать пояснювати, чому треба так чи інакше виконувати пісню, поступово вимальовується спільний варіант виконання.

Багато можливостей організації колективної навчальної праці мають студенти-практиканти і під час сприймання музики. Музичну колективно-пізнавальну діяльність учнів тут потрібно доповнити аналітичною. Складаючи конспект уроку, студенти продумують систему запитань, яка допоможе дітям зрозуміти ту чи іншу грань музичного мистецтва, яка розкривається темою уроку. Діти висловлюють власні судження, уточнюють думки один одного. Якщо учням важко висловитися одразу, студент, спираючись на їхній життєвий та художній досвід, допомагає знайти образні аналогії в природі, житті, літературі, образотворчому мистецтві. У студентів не завжди вистачає досвіду вирішення конкретної педагогічної ситуації, вони не завжди можуть поставити запитання чи завдання, які б уточнили, спрямували розвиток колективної думки. Тому ми під час обговорення уроків пропонуємо варіанти вирішення певної ситуації. Можливий і такий колективний вид навчальної праці, як спільне створення казки під враженням прослуханої музики. Якщо дітям важко, імпровізацію починає студент, а учні продовжують. Можна підібрати програмні п'єси, в назві яких є підказка, знайомі дітям казкові образи ("Весела казка" і "Сумна казка" Д.Шостаковича, "Баба Яга" П.Чайковського, "Казочка" С.Прокоф'єва, "Хатинка на курячих ніжках" М.Мусоргського, "Кобольд" Е.Гріга та ін.). Елементи проблемності полягають у тому, щоб з'ясувати, як саме музика зобразила казкового героя, які риси характеру змалювала, який настрій у нього. Позамузичні асоціації виникають у дітей незалежно від бажання

вчителя. Його завдання – спрямувати їх у потрібне русло, привчити уважно слухати музику. Готуючись до уроку, студент за допомогою методиста намагається врахувати рівень музичного й інтелектуального розвитку конкретного класу. Звичайно, під час слухання музики не завжди треба складати якийсь сюжет. Словесна імпровізація – це метод музичного й загальноестетичного розвитку учнів; його головна мета – допомогти їм повноцінніше сприймати музику. З розвитком школярів складанню конкретного сюжету можна приділяти менше уваги, привчаючи їх сприймати почуття і настрої, передані в музиці.

На уроках музики в молодших класах студенти часто використовують ігрові методи. Ефективне застосування мають навчально-музичні ігри, що ґрунтуються на співробітництві й оцінці діяльності учнів. Виконуючи роль учителя, молодші школярі засвоюють потрібні знання, набувають умінь і навичок музичної діяльності. У грі вони краще пізнають один одного, вільніше почувуються. Якщо ігри на уроці проводити систематично, це поживає спілкування дітей і в позаурочний час.

Вивчаючи досвід роботи методистів та вчителів-практиків (Е.Печерської, Т.Полтавцевої, М.Чистякової, Н.Гоголь, Т.Рязанцевої, Н.Чернової), студенти намагаються використати ігрову діяльність дітей не тільки для їх інтелектуального та музичного досвіду, а й для формування колективістичних почуттів і якостей дітей, доброзичливості, вміння спілкуватися.

Отже, під час проведення уроків та спостереження за уроками товаришів студенти переконуються у можливостях творчої діяльності на уроках музики, яка сприяє формуванню у дітей пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, музичних здібностей, комунікативності, позитивних якостей характеру. Ми пам'ятаємо, що краса в діяльності починається не з результату, а з бажання йти до нього, тому велику увагу приділяємо розвитку естетичного прагнення як у дітей у школі, так і в наших студентів. Наявність естетичного прагнення – важлива вимога довшеного, найбільш виразного виконання, творчої самореалізації особистості учня чи студента.

Результати практичних досягнень студентів ми бачимо під час проведення творчих конкурсів. Уже стало традицією, що в VII семестрі студенти IV курсу Лебединського педагогічного училища беруть участь у конкурсі "Кращий за професією". Він проводиться в три етапи. Спочатку в підгрупах (4–5 студентів, які проходять практику в одній школі), потім проходять конкурсні уроки, які проводять кращі студенти. Це справжнє свято у нас в училищі та школах міста. На уроки запрошуються всі керівники педпрактики, викладачі педагогіки, заступник директора з педпрактики, студенти молодших курсів, учителі музики шкіл. Скільки підготовки, хвилювань, праці, натхнення, пошуку! Велике задоволення отримують і діти, і студенти, і викладачі. Студенти за допомогою керівників практики розробляють дійсно творчі уроки, намагаються реалізувати їх досконало. Звичайно, не завжди все вдається, але головне, що панує атмосфера творчості, доброзичливості, взаємодопомоги. Конспект переможця конкурсу представляється на засідання голів предметних комісій з музики педучилищ та коледжів Центрального регіону. Конспекти студентів нашого училища завжди займають призові місця.

На завершення пробної педагогічної практики відбувається Фестиваль хорових колективів. Він відбувається в стінах училища. Студенти-практиканти демонструють результати своєї праці протягом семестру. Звучать пісні у виконанні хорів, ансамблів, солістів. Послухати цей концерт приходять студенти музичного та шкільного відділу, всі викладачі музики. Це є результат навчально-виховної діяльності всього колективу викладачів училища, студентів і школярів, учителів музики школи.

Отже, сучасна професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики зорієнтована на розвиток особистості студента, створення оптимальних умов для його становлення, розвиток у ньому прагнення саморозвитку та самовиховання, формування готовності до реалізації особистісно орієнтованого навчання в майбутній педагогічній діяльності. Запровадження технологій особистісно орієнтованого музичного навчання дає можливість розробити нові підходи до особистості дитини, пробудити інтерес до музики та бажання пізнати цілісну картину художнього світу, забезпечити її художній розвиток.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити // Початкова школа. – 2001. – №4. – С. 42–44.
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України. Затверджено указом президента України від 17 квітня 2002 року. №347.
6. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах. – К.: Либідь, 2001.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

Заруба Л.С.

У статті висвітлено досвід використання інноваційних форм і методів навчання хорового диригування.

Особистісно орієнтована педагогіка висуває на передній план нетрадиційні підходи до організації навчально-виховного процесу у сучасній освіті. Велика увага сьогодні приділяється студенту як особистості – його свідомості, духовності, культурі, моральності, а також високорозвиненому інтелекту та інтелектуальному потенціалу. Тому гостро необхідна та надзвичайно важлива така підготовка підростаючого покоління, при якій навчальні заклади закінчували б освічені інтелектуальні особистості, що володіють знаннями з основ

наук, загальною культурою, вмінням самостійно та гнучко мислити, ініціативно, творчо вирішувати життєві та професійні питання. Тому повинен відбуватися постійний пошук, мета якого – знайти нові форми та прийоми, які дозволяють об'єднати в єдиний процес роботу з освіти, розвитку та виховання студентів з урахуванням їх індивідуальних здібностей та можливостей.

Метою навчального процесу є не тільки формування у студентів певного набору знань, а й викликати у них бажання до самоосвіти, реалізації своїх здібностей. Необхідною умовою розвитку цих процесів є активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. Однією з форм активного навчання можна розглядати нетрадиційні, або інноваційні, форми занять. Інновація як засіб і процес передбачає впровадження чогось нового. Стосовно до педагогічного процесу інновація означає впровадження нового в мету, зміст та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студента. Такі уроки проходять у незвичайній, нетрадиційній обстановці і, знімаючи психологічний бар'єр, створюють атмосферу свята. Для викладача це можливість продемонструвати свою ерудицію, педагогічну майстерність. Для студентів нетрадиційні заняття – це перехід у інший психологічний стан, інший стиль спілкування, позитивні емоції, це самостійність і зовсім інше ставлення до своєї праці. Такі заняття дають змогу студентам розвивати свої творчі здібності, особистісні якості, оцінити роль знань і побачити їх застосування на практиці, відчувти взаємозв'язок різних предметів, навчитися працювати з різноманітними джерелами знань.

Для викладача на занятті дуже важливо виявити рівень набутих студентом знань та вмінь з різних музичних предметів і сформувати їх у цілісну систему. Зміст предмета "Диригування" дозволяє вирішити проблему систематизації знань, оскільки по своїй суті – це здійснення інтеграції на основі широкого використання матеріалів хорознавства, сольфеджіо, гармонії, теорії та історії музики, методики музичного виховання, аналізу музичних форм та ін. Фактично всі ці предмети мають інтеграційний потенціал, але ефективність інтеграції залежить від конкретних завдань, зокрема, успішне вивчення одного предмета залежить від наявності у студентів міцних

знань та вмінь з іншого. В основі інтегрованого уроку з диригування лежить засвоєння технічних прийомів, підбір виразних жестів для розкриття художньо-образного змісту твору, а інтегровані з ним музично-теоретичні дисципліни допомагають поглибити знання про цей твір, сприяють його глибокому аналізу.

Інтегровані уроки сприяють розгляду твору з кількох аспектів: теоретичного, практичного та прикладного. Поєднання диригентської підготовки з хорознавством створює міцну основу для практичної роботи студентів з хором. Звичайно, такі уроки не проводяться стихійно, умови для інтеграції створюються заздалегідь: твір для практичної роботи з хором включається в індивідуальну робочу програму студента і певний час триває його вивчення у диригентському класі (музично-теоретичний аналіз, виконання партитури на фортепіано, вокально-хоровий аналіз, спів партій, робота над диригентськими прийомами, планується послідовність розучування). Але вивчення твору без хорового виконання не може бути повним та закінченим. Далі викладач диригування та викладач хорового класу і практичної роботи з хором спільними зусиллями складають план заняття з розучування твору, розробляють методіку його проведення з урахуванням індивідуальних можливостей студента. Завдяки спільній меті навчання та взаємодії викладачів цих дисциплін у студентів формується більш глибоке розуміння змісту предмета, його прикладного характеру, вони починають активно використовувати свої знання на практиці.

При конструюванні сучасного уроку потрібно прагнути, щоб він став результатом творчості не тільки викладача, а й студента. Ефективним і доцільним напрямком у реалізації цієї мети може бути проведення бінарних уроків, на яких студенти виступають з підготовленими самостійно повідомленнями з окремих питань. Наприклад, на етапі ознайомлення з твором студент може підготувати інформацію про автора твору, епоху, в яку він жив і творив, його індивідуальний стиль. Якщо вивчається обробка народної пісні, то, крім відомостей про автора обробки, студент може підготувати реферат про національні особливості пісенної творчості того народу, чия пісня є об'єктом вивчення. Така самостійна дослідницька діяль-

ність забезпечує свідоме і глибоке засвоєння навчального матеріалу, розвиває вміння працювати з різноманітними джерелами інформації та добувати необхідний матеріал.

Активізації навчально-пізнавальної діяльності сприяє проблемне навчання, при якому студенти систематично включаються у процес вирішення проблем та проблемних завдань, побудованих на змісті програмового матеріалу. Викладач не повідомляє знань у готовому вигляді, а ставить перед студентом проблемні завдання, спонукаючи самостійно шукати шляхи та способи їх вирішення. "Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить" (Дистерверг). У традиційному навчанні навчальні завдання та запитання застосовуються для закріплення матеріалу та набуття навиків, проблемні ж завдання мають пізнавальний, розвивальний характер. Наведу приклад з практики: створити цілісний художній образ твору без розуміння його структурної будови неможливо; предмет "Аналіз музичних форм" студенти починають вивчати на IV курсі. Завдання визначити кількість частин у творі буде проблемним для студента II курсу, оскільки його знання не містять відповіді на це запитання. З точки зору психології це є передумова для прояву розумової активності. Мобілізуючи свій інтелект, творче мислення, спираючись на попередні знання, студент справляється з цим завданням. Можливими ознаками поділу твору на частини він називає зміну характеру або темпу, зміну розміру, зміну тональності.

Вирішення будь-якої проблеми на уроці неможливе без діалогу. Це обговорення проблеми, зіставлення точок зору, дискусія, знаходження компромісів. У результаті – виникнення нових питань, звертання до додаткових даних (з інших дисциплін). Урок-діалог викликає відчуття рівності між викладачем та студентом (звичайно, рівності не у знаннях, а у можливості висловлювати свою точку зору на проблему). У процесі діалогу розвиваються навички навчального ділового спілкування.

Хочу зупинитися на нових формах контролю, які використовуються в нашій комісії. По-перше, це проведення контрольних уроків з диригування з "живим" хором. Чому ми надаємо перевагу саме такій формі? Не складно підрахувати, що за чотири роки

навчання у коледжі студенти мають змогу продиригувати хором менше десяти раз, включаючи практичну роботу з хором (хоча завдання там ставляться дещо інші). Це зовсім мало для повноцінної диригентської підготовки, тому потрібно використовувати будь-яку можливість, для того щоб дати змогу студенту стати перед хором. Диригування творів на "живому" хорі є засобом максимальної віддачі від студентів і прищеплює навик контакту з конкретними партіями, які реагують на кожний жест диригента. Звичайно, кількість творів у репертуарі курсового хору досить обмежена, тому один і той же твір може виконуватися декілька разів, але це тільки вносить у процес дуже цінний елемент змагання. Контрольний урок перетворюється на урок-конкурс, де виразність, точність, доцільність та зрозумілість диригентських жестів оцінюють учасники хору. Проведення таких уроків дозволяє не тільки перевірити рівень практичних умінь та навиків за певний період навчання, а й розвиває у студентів самостійність, творчу ініціативу, інтерес до обраної професії, виховує волю до перемоги.

З великим успіхом проходять у нас залікові уроки-концерти з практичної роботи з хором, на яких курсові хори під керуванням студентів виконують вивчені за семестр твори. Такі заліки стають справжнім святом для студентів, вони з великою відповідальністю готуються до них, демонструють свої диригентські вміння та індивідуально-творчу інтерпретацію творів.

Такі форми роботи – це вимога сучасності, це нові методи спілкування, вони допомагають у розвитку пізнавальної, творчої активності студентів, стимулюють інтерес, посилюють мотивацію навчання та сприяють успішному входженню в професію.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ ЕЛЕМЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Дорошенко Т.В.

У статті обґрунтовується важливість і необхідність оволодіння майбутніми вчителями початкових класів елементами хореографічної роботи, розкривається зміст курсу "Основи сценічного та екранного мистецтва", зокрема, розділу "Хореографічне мистецтво".

Державний стандарт початкової освіти орієнтує вчителів на застосування нових форм впливу художніх цінностей на особистість дитини. Зміст шкільної освіти через освітню галузь "Мистецтво" розроблений з метою цілісного сприймання культурного простору та визначення його оптимального обсягу. Цей зміст реалізується в конкретних навчальних предметах. Змістові лінії цієї освітньої галузі включають такі види мистецтва: музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне та екранні види мистецтва [1].

Для того, щоб успішно організовувати навчально-виховну роботу через різні види мистецтва, учителю необхідно володіти необхідними знаннями, певними вміннями й навичками такої діяльності.

З цією метою до навчального плану підготовки вчителя початкових класів (освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр") введено курс "Основи сценічного та екранного мистецтва", який вивчається на факультеті початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка протягом восьмого семестру.

Мета курсу – підготовка студентів до професійної діяльності учителя початкових класів, що володіє методикою формування у молодших школярів основ сценічної та екранної грамотності як засобу художнього виховання.

Завдання курсу – сприяти засвоєнню студентами знань про шляхи залучення сценічних та екранних видів мистецтва до навчально-виховного процесу початкової загальноосвітньої школи.

Вивчення студентами курсу "Основи сценічного та екранного мистецтва" передбачає оволодіння знаннями про особливості та специфічні риси театрального, хореографічного мистецтва, кіномистецтва і мистецтва телебачення, їх взаємодію та зв'язок з іншими видами мистецтва; засвоєння основної термінології; ознайомлення з

різними видами театрального, хореографічного мистецтва, кіномистецтва і мистецтва телебачення, специфікою їх образної мови.

Важливим і необхідним є вивчення студентами розділу курсу "Хореографічне мистецтво". Як відомо, одним із ефективних засобів розвитку дітей, їх улюбленим видом занять є хореографія, основу якої складає танцювальна діяльність. Мистецтво хореографії має значні можливості у вихованні школярів, особливо молодшого шкільного віку. Теоретики хореографічної педагогіки (Л.Бондаренко, В.Верховинець, Н.Георгян, П.Коваль, А.Тараканова, Ю.Хижняк, А.Шевчук та ін.) вважають, що прилучення дитини до танцювального мистецтва розвиває її розумові й фізичні здібності, почуття, творчу фантазію, формує необхідні моральні якості, розкриває творчий потенціал. Танцювальна діяльність сприяє й фізичному розвитку, зміцненню здоров'я, формуванню інтересу до рухової діяльності (Е.Вільчковський, К.Глушак, О.Сайкіна та ін.).

Ознайомлення з хореографічним мистецтвом у початковій школі може відбуватися на різних уроках, у позакласній роботі, але масово і найчастіше це відбувається на уроках музичного мистецтва під час створення танцювальних рухів до пісень, пластичного інтонування, ознайомлення учнів із народними танцями тощо.

Майбутні вчителі повинні навчитися формувати у молодших школярів навички оцінних суджень щодо хореографічного мистецтва, володіти елементами різних видів танців, розвивати у дітей вміння емоційно сприймати танцювальну музику, співвідносити рухи з характером музики, самостійно знаходити пластику для розкриття музично-рухового образу, залучати дітей до національної народної танцювальної творчості, ознайомлювати з різними видами українського танцю, виховувати інтерес до танцювальної діяльності, розвивати естетичні почуття, художній смак, культуру одягу і поведінки.

Але навчити дитину зможе лише такий педагог, який сам володіє необхідними знаннями й навичками організації такого виду діяльності.

У процесі вивчення курсу студенти набувають знань з таких питань:

1. Історія танцю.

2. Історія розвитку хореографічної культури.
3. Історія хореографічного виховання.
4. Вплив функцій танцю на виховання особистості.
5. Стилiстичні особливості хореографічного мистецтва епох класицизму, романтизму, реалістичного, сучасного спрямування.

6. Творча діяльність видатних балетмейстерів і танцюристів різних напрямів хореографічного мистецтва.

7. Хореографічне мистецтво в Україні, фольклорні джерела. Танці в житті українського народу. Становлення та розвиток української народно-сценічної хореографії. Жанри і тематичний поділ українського народного танцю. Підготовчі рухи. Танцювальні позиції.

8. Змістова лінія "Хореографічне мистецтво" освітньої галузі "Мистецтво".

9. Характеристика розділів: "Хореографія" програми "Мистецтво" (автори Л.Масол, Л.Бзовська та ін.), "Музика з елементами пластики" програми "Мистецтво" (автори О.Щолокова, Л.Ващенко, В.Іванова та ін.). В.Верховинець – хореограф. "Теорія українського народного танцю" В.Верховинця. Прийоми формування пластичної культури учнів засобами хореографічного мистецтва. Методика проведення інсценізації пісень з використанням танцювальних рухів (на матеріалі збірки "Весняночка" В.Верховинця).

Відповідно до сучасних вимог вищої педагогічної освіти в процесі розробки курсу до його змісту було введено комплекс практичних занять, спрямованих на активізацію самостійної роботи студентів. До кожної теми підібрано низку проблемних запитань та завдань для творчого розв'язання, які спрямовані на перевірку вміння студентів орієнтуватися в навчальному матеріалі, організувати творчу діяльність учнів.

Теми для самостійного опрацювання спрямовані на формування здатності студентів до самостійного аналізу, пошуку першоджерел, опрацювання наукової літератури, сучасної періодики. Також теми для самостійного опрацювання націлені на актуалізацію наукового

потенціалу студентів, створюють широке поле для впровадження в навчальний процес нових особистісно орієнтованих педагогічних технологій (ділових ігор, рольових ситуацій, диспутів тощо). Така форма роботи сприяє розвитку творчого, критичного мислення, формуванню особистісно-професійного ставлення студентів до педагогічних та методичних проблем, розвитку навичок аналізу, оцінювання.

Таким чином, вивчення розділу "Хореографічне мистецтво" курсу "Основи сценічного та екранного мистецтва" сприяє розширенню знань студентів щодо хореографічного мистецтва, озброює майбутніх учителів початкових класів прийомами та методами хореографічної роботи з дітьми, вмінням використовувати інтегративні зв'язки в навчально-виховному процесі, підвищує рівень їхньої художньої культури.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 52–54.
2. Програма "Мистецтво" для 4-річної початкової школи // Початкова школа. – 2001. – №8. – С. 29–35.

УРАХУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТА ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ ДІЙ ВИКЛАДАЧА ДИРИГУВАННЯ ТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИХОВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНЬОГО ДИРИГЕНТА

Задоя В.Ю.

У статті висвітлено питання організації взаємодії викладача і концертмейстера у процесі навчання студентів хорového диригування, розвитку їх креативних якостей.

Кардинальні зміни в суспільних відносинах зумовлюють упродовження нових підходів до професійної підготовки студентів, а саме застосування інноваційних принципів сучасної парадигми освіти.

Інноваційні процеси навчання потребують нових форм і механізмів взаємодії у проведенні педагогічної діяльності викладача. Вони вимагають відмови від відомих штампів, стереотипів у навчанні, створюють нові шляхи розвитку особистісно-творчої діяльності викладача та концертмейстера у роботі зі студентом, розробляють та формують новий технологічний підхід до активізації творчо-виконавчого процесу. Не викликає сумніву той факт, що успішна діяльність хору неможлива без злагодженої роботи диригента та концертмейстера, адже це взаємопов'язаний та взаємозалежний процес.

Викладачу диригування потрібно велике терпіння, витримка і такт у підготовці студента, майбутнього керівника хору. "Роль педагога полягає у тому, щоб відкривати двері, а не в тому, щоб у них проштовхувати учня", – писав професор Ленінградської консерваторії І.Мусін. Викладачу іноді доводиться довго і терпляче вести студента, проходячи повз невдачі та розпачі, поки той під його керівництвом не навчиться самостійно ставити перед собою і вирішувати все більш важкі завдання, поки він не навчиться самостійно думати й працювати. Справа педагога – не тільки дати необхідні знання, пояснити істину, прищепити корисні для професії навички. Ще важливіше – розбудити у студента критичний підхід до оцінки характеру своїх жестів і трактовки музичних творів, взаємовідносин з хоровим колективом. Керівник хору знаходиться в особливих умовах, адже його "інструментом" у виконанні твору є цілий колектив живих виконавців – хористів. Під час репетиції мистецтво диригента полягає у творчому донесенні художніх намірів до колективу саме за допомогою диригентських засобів музичної виразності, до складу яких входять: мануальна техніка, виразна міміка та чітко поставлене завдання під час репетиції. "Диригент відповідає перед слухачами не тільки за себе, але і за той колектив, котрим він керує; крім того, диригент відповідає і перед самим колективом; його завдання полягає в тому, щоб вказувати кожному учаснику колективу, як він повинен грати, щоб загальне виконання з найбільшою повнотою розкрило творчі наміри композитора". Отже, погоджуючись із визначенням В.Васильєва, можна стверджувати, що основне завдання диригента – це підкорити своїй волі виконавців.

Педагог повинен навчити студента самостійно готувати нові для нього твори, творчо мислити, професійно аналізувати твори, створювати грамотне виконання твору, а не копіювати готові зразки, повторюючи чиєсь трактування. Диригувати – означає керувати та творити, активно, творчо мислити. "Колишній відбивач тактів, ... поступився місцем вдумливого, наділеному індивідуальністю художнику. Музикант, що відтворює, змінився музикантом-творцем" [2]. Це можливо, коли диригент займає положення одночасного виконавця, слухача та критика.

Використання педагогічно доцільних методів навчання є дуже важливим для оптимізації педагогічного процесу у класі диригування, застосування поряд з традиційними методами таких, що стимулюють пізнавальну самостійність, творчу активність та ініціативу майбутніх учителів, поглиблюють їх фахову підготовку. Студент завжди знаходиться під впливом свого викладача і може навіть почати копіювати його жести і манеру диригування. Педагог-диригент не повинен нав'язувати студенту свій стиль, свої індивідуальні прийоми диригування. Важливіше виховати в ньому (на базі загальноприйнятих диригентських методів та прийомів) своє ставлення до виконавського процесу, допомогти знайти та розкрити свій індивідуальний стиль диригування. Ця вся лабораторія навчально-виховного процесу перш за все знаходиться в класі, де є викладача-диригент та концертмейстер. Адже у формуванні високопрофесійного диригента бере участь не тільки викладач, але й концертмейстер-піаніст, який є активним учасником усього педагогічного процесу і першим провідником наміру викладача.

Концертмейстер не обов'язково має бути концертуючим піаністом-віртуозом. Це сильний професійний музикант, який вільно володіє фортепіано, а також гарно читає з аркуша, швидко орієнтується в специфічному репертуарі хорових партитур, у симфонічних та оперних сценах або в популярній класичній та сучасній фортепіанній літературі. Він має вміти грати "по-хоровому", "оркестровому", тобто по можливості передавати на фортепіано партії голосів хору, тембру оркестрових інструментів та характеру їх звучання, виконувати партитуру на *legato*, дотримуватися відповід-

ного звуковедення, нюансування, динамічного характеру твору, вміло користуватися правою та лівою педалями на інструменті. Концертмейстер повинен не просто грати музику, а грати її по диригенту, слухаючись найменших жестів диригента-студента. Між педагогом та концертмейстером існує повний взаємозв'язок: для цього класні концертмейстери повністю виконують вимоги диригента, а не навпаки, диригент підлаштовується під нього, заняття педагог-диригент починає з виховання концертмейстера. Якщо взаєморозуміння немає – то дуже важко досягти гарних результатів від проведеного заняття зі студентом. Заняття в класі повинні якнайбільш бути схожими на репетиції хору, під час яких музиканти можуть помилятися, співати неточні ноти, динаміку, не виконувати вказівки диригента і т.д. Тому дуже корисно для студентів, якщо концертмейстер при виконанні музичного твору часом свідомо грає неправильні ноти, неточну динаміку, штрихи, темп, тоді у студента з'явиться можливість виховувати в собі такі необхідні відчуття контролю над почутим, зупиняти концертмейстера, вказувати помилки, чітко визначаючи їх суть і пропонуючи шляхи для їх усунення. Але ніколи при цьому диригент не має права зупинити концертмейстера, не вказавши при цьому, в чому полягала його помилка і як її виправити.

Є ще один результативний педагогічний прийом: концертмейстер часом бере темп "не по руці", наперекір вказівкам студента-диригента. Тут обов'язково відбувається одне з двох: або студент покірливо слідує за темпом, який нав'язаний йому піаністом, або робить спробу диктувати йому свій темп. І якщо концертмейстер не підкоряється – зупиняє його, використовуючи на допомогу слова: "Візьміть, будь-ласка, мій темп" або "Слідуйте за рукою", вимагаючи від концертмейстера повного взаєморозуміння й підкорення по його руці та його намірам. Таким чином, уже в класі складається ситуація, яка буває на репетиціях хору, де помилки подібного складу будуть можливі та студент буде готовий до їх виправлення. Звісно, що домовленість педагога з концертмейстером повинна здійснюватися попередньо. Треба сказати, що подібні "експерименти" вже на

першому етапі навчання диригента приносять результати як щодо розвитку волі студента, так і виховання його вміння працювати з майбутнім колективом, вчитися бути вимогливим та наполегливим у досягненні результату. Слід тільки звертати увагу на те, щоб це не переходило кордонів ділової роботи і не переходило в звичайну "дуель" між концертмейстером та диригентом. Концертмейстер також допомагає викладачу і студенту у вправах для виховання диригентської волі, які вимагають вільного супроводу. Звичайно, їх можна проводити з таким піаністом, який здатен на імпровізацію хоч би якої-небудь музики, може чутливо реагувати на найменший жест або "забаганку" диригента. На заняттях у класі викладачу слід дуже часто підкреслювати ведучу провідну студента-диригента і його тісний контакт з концертмейстером, виховувати ініціативу майбутнього керівника колективу.

Дуже важливо, щоб студент звикав сприймати свої жести так, наче вони відображені для сприйняття їх колективом. Це порівняно більш доцільно, ніж прості рухи-вправи для рук, які спрямовані невідомо кому (або до дзеркала). Подумки уявити себе в ролі диригента колективу і таким чином перевірити ефективність своїх жестів. Важливо виховувати в студента самоконтроль, здібність "бачити" і "чути" себе з боку. Займатися цими вправами слід доти, поки у студента не відпрацюється здатність вести за собою виконавців.

Однією з особливостей процесу навчання у диригентському класі є відсутність у щоденному розпорядженні хорового колективу, на якому можна було б перевіряти свої диригентські вміння та навички. Майбутній учитель музики – хормейстер – не здатний у процесі навчання набути такої дуже важливої якості, як "часова реактивність", тобто здатність миттєво реагувати на виконавську ситуацію, що може змінюватися і яку не завжди можна точно передбачити. "Добра орієнтація й швидкість реакції в поєднанні з витриманістю потрібні диригентові для того, щоб він міг виходити зі становища при будь-яких несподіванках, що можуть трапитися під час виконання хором музичного твору перед аудиторією", – зазначав з цього приводу видатний диригент М. Колеса. Диригуючи хором, студент керує виконавчим процесом, але засвоєні мануальні при-

йоми працюють лише у вигляді узагальнених "заготовок", що потребують негайного, миттєвого коригування. Як показує досвід, студент, який звик до звучання фортепіанного замітника, починає губитися перед звучанням справжнього хору, інколи втрачаючи контроль над виконанням хорового твору.

Педагогу і концертмейстеру слід систематично розвивати вміння у студента правильно відтворювати "по-хоровому" партитуру. Чути звучання партитури у всьому її гармонічному й тембральному звучанні тільки з допомогою внутрішнього слуху. Дати відправну ноту (якщо студент не має абсолютного слуху) – змусити його далі проспівати, проінтонувати основні лінії голосоведіння (по горизонталі) і гармонічні звуки (по вертикалі), а також збагачувати його слуховий досвід: відвідувати концерти хорової та інструментальної музики, займатися зі студентами молодших курсів.

Треба відзначити методи активного навчання, які базуються на об'єктивно-суб'єктивній взаємодії. Оскільки пізнання – процес опосередкований, тому не можна досягти змін і вдосконалення своєї професійності шляхом індивідуального аналізу (наприклад, об'єктивно оцінити своє диригентське виконання у дзеркальному відображенні та проаналізувати його). Саме колективні форми діяльності допомагають знайти правильний шлях до пізнання. Відомо, що заняття з диригування має індивідуально-практичну форму навчання. Але на перших заняттях доцільно проводити групові, колективні форми роботи. Перш за все, це дає можливість отримати зворотний зв'язок і підтримку від навколишніх, які мають спільні проблеми і мету. По-друге, в умовах групи знімається психологічна напруга, яка дуже часто виникає під час перших диригентських кроків. Студенти разом відпрацьовують різні диригентські уміння, відчують психологічний комфорт, група значною мірою полегшує самоаналіз і саморозкриття. У зв'язку з цим можна запропонувати ще й такі методичні прийоми, як зіставлення словесних характеристик інших студентів, порівняння різних, несхожих диригентських виконань одного й того ж твору. Таке критичне переосмислення студентами своїх дій, розходження в оцінках і самооцінці спонукає до

відповідних позитивних змін, до подальшої досконалості диригентських умінь.

Дуже корисно проводити колективні заняття в наступному вигляді: заняття з одним студентом проходить у присутності всього класу (з яких курсів би він не складався). Це дуже корисно тому, що дуже багато з того, що говориться одному, так само корисно знати й іншому студенту. Після того як студент виконає свій твір або своє завдання, заохочувати до обговорення решту всіх присутніх в класі, в тому числі й концертмейстера, який може багато розповісти про те, чи було йому зручно грати "під руку" студента, чи ні, все він розумів у його жестах, чи повністю вони відповідали динамічному поєднанню з виконуваною ним музикою. Пояснивши той чи інших жест, обговоривши помилки, слід розкривати причини невдачі й показувати шляхи їх усунення. Педагог може залучити до процесу викладання студентів старших курсів. Цим він почне привчати майбутніх диригентів до педагогічної діяльності.

На думку відомого диригента сьогодення Р.Кофмана, готуючи студента до практичної діяльності, не можна й на мить забувати про ту реальну ситуацію, яка на нього чекає. Викладач повинен розширити, урізноманітнити систему "диригування – звучання" в умовах класу заради виховання здатності миттєво реагувати на виконавську ситуацію майбутнього диригента. Дуже важлива роль у цьому процесі належить концертмейстеру – головному помічнику викладача, який може експериментувати під час своєї гри, ставити студента у складні умови, створювати "конфліктну ситуацію", тобто застосовувати такі прийоми гри, які більш наближаються до реальності. Адже саме на аналізі відгуків концертмейстерів відточується диригентська майстерність, вивіряється доцільність того чи іншого технічного прийому. Справді, відточення диригентської техніки у багатьох випадках вимагає особливого відчуття, миттєвого реагування – зокрема, під час роботи над такими прийомами, як *sforzando*, *subito piano*, *subito forte*, штрихи *markato*, *tenuto* тощо. Можливо, не треба "ставити в рамки" індивідуальні вияви творчої волі концертмейстерів. Наявність у класі диригування самостійних, мислячих музикантів-концертмейстерів з розвинутою індивідуаль-

ністю, застосування вищезазначених прийомів з їх боку дуже корисні для розвитку навичок справжнього диригування (а не лише тактування), вони допоможуть розвивати вміння знаходити оптимальне рішення в умовах практичної діяльності майбутніх учителів музики.

Отже, запропонована система цілеспрямованої взаємодії викладача, концертмейстера та студента в класі хорового диригування активізує процес становлення мотиваційної сфери навчання, стимулює до розвитку креативності, творчого підходу до майбутнього фаху та оптимізує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів. Саме така взаємодія застосована в системі навчально-пізнавальної діяльності при роботі зі студентами стає інструментом для реалізації спеціальних методів формування хормейстерських умінь та здійснення хормейстерської діяльності у майбутній роботі.

Література

1. Васильев В. Очерки о дирижерско-хоровом образовании: Преемственность традиций и тенденция развития. – Л.: Музыка, 1991.
2. Казачков С. От урока к концерту. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990.
3. Колеса М. Основи техніки диригування. – К.: Музична Україна, 1973.
4. Кофман Р. Виховання диригента: психологічні особливості. – К.: Музична Україна, 1986.
5. Мусин И. О воспитании дирижера: Очерки. – Л.: Музыка, 1987.
6. Мусин И. Техніка диригування. – Л.: Музыка, 1967.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ДИХАННЯМ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

(з педагогічного досвіду П.В.Голубєва)

Курсон В.М.

У статті розкрито досвід відомого педагога-вокаліста П.В.Голубєва щодо постановки дихання у процесі співацького навчання. Наголошується, що творче використання педагогічної

спадщини П.В.Голубєва є одним із шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.

У контексті реформування сучасної системи освіти, побудови її на нових концептуальних засадах стає актуальним пошук нових підходів до підготовки вчителів музики загальноосвітніх шкіл та педагогічних коледжів.

Важливим джерелом конструювання сучасних педагогічних технологій є вивчення і творче використання педагогічного доробку вчених-практиків. Особливої уваги заслуговує досвід педагогічної і концертної діяльності видатного педагога-вокаліста П.В.Голубєва. Вчений вніс значний вклад у розвиток вокального мистецтва, теорію і практику підготовки вокалістів. П.В.Голубєву були притаманні тонкий музичний смак, досконале володіння голосом, творчий підхід до виховання професійних якостей співака.

Павло Васильович Голубєв народився в шахтарському містечку Бахмуті (тепер Артемівськ Донецької області) 28 червня 1883 року. Вокальну освіту здобув у Харкові у відомого професора Федеріко Бугамеллі, який відіграв важливу роль у формуванні вокально-педагогічних поглядів і виконавської майстерності Павла Голубєва. З 1908 року розпочинається його вокально-педагогічна діяльність (паралельно з концертною). У 1926 році П.В.Голубєв полишає концертну діяльність і віддає всього себе педагогічній роботі у Харківській консерваторії на посаді професора, завідуючого кафедрою сольного співу та декана вокального факультету.

Особливу увагу у своїй педагогічній діяльності Павло Васильович приділяв співацькому диханню. Впродовж усієї історії розвитку вокального мистецтва співацьке дихання постійно привертало до себе особливу увагу співаків-виконавців та вокальних педагогів. На думку Павла Васильовича, така зацікавленість цілком зрозуміла й закономірна. По-перше, дихання найбільше піддається довільному керуванню співака й педагога. По-друге, без струменя повітря не може бути й мови про будь-який звук, тим більше про співацький, який потребує особливої організації процесу дихання. Разом з тим дихання має велике значення й у фізіологічному відношенні –

неправильне дихання під час співу негативно впливає не тільки на якість звуку, а й на загальний стан здоров'я співака.

Все це окреслює проблему дихання як одну з найважливіших у вокальному навчанні. І хоч П.Голубев говорив, що дихання співака ще не є "панацеєю від усіх лих", він не знецінював цього фактора, застерігаючи лише від надмірної фетишизації його та відриву від загального комплексу вокальної підготовки. Погляди П.Голубєва на роль дихання та його розподіл за типами пройшли певну еволюцію.

У перші роки самостійної роботи, під впливом італійських традицій, він дещо переоцінював значення дихання співака і був прихильником лише косто-абдомінального типу. Але згодом прийшов до висновку, що дихання – не головний компонент у загальному комплексі вокальної функції і що загальний тип дихання може мати деякі відхилення. Косто-абдомінальне дихання він застосовував у своїй педагогічній практиці як основний, робочий тип дихання вокаліста. Але, будучи послідовним прихильником індивідуального підходу до учня, заперечував нав'язування якогось одного типу дихання. Адже залежно від конкретних художніх завдань співак може користуватися різними типами дихання. Наприклад, у моменти емоційного напруження можна використати навіть верхньогрудний тип дихання.

Традиційна теорія співацького дихання відводила легеням і бронхам пасивну роль. Відомий учений, лікар-фоніатр, доктор медичних наук Л.Д.Работнов довів, що гладенькі м'язи стінок бронхів здатні змінювати просвіт бронхів і, тим самим, активно впливати на акт дихання. Отже, гладкі м'язи стінок бронхів – потужна сила, яка забезпечує активну роль легенів і підтримує підзв'язковий тиск повітря за відсутності помітних зовнішніх рухів. Зміна їх тонусу не підпорядковується нашій свідомості, але шляхом певного тренажу можна рефлекторно, через інші органи впливати на її діяльність у потрібному напрямку.

Павло Васильович Голубев дуже позитивно ставився до теорії Л.Работнова. Більшість її положень він практично застосовував у навчальному процесі. Про книгу цього ж дослідника "Основи фізіології і патології голосу співаків" він говорив: "Яка тоненька

книжечка, а скільки копійкою праці, скільки глибокого змісту в ній закладено. Вона виливає світло на багато неясних питань вокалу" [3].

Важливим питанням співацького дихання є величина вдиху. Ця проблема не всіма вокальними педагогами вирішувалась однаково. Одні вважали, що перед співом треба набирати багато повітря, інші відстоювали невеликий вдих. Павло Васильович був прихильником останнього методу. Користуючись науковими відкриттями в галузі вокалу, і особливо теорією Л.Работнова, він був глибоко впевнений у тому, що малий запас повітря рефлекторно стимулює роботу гладеньких м'язів бронхів. "Уміння розподіляти дихання необхідно вчитися не на великому запасі повітря в легенях, бо при ньому завжди є небезпека перевантаження, а на вдиху дещо глибшому за звичайний мовний або навіть на звичайному. Такі вправи виробляють автоматичність вдиху відповідно до обсягу завдання й оберігають від перевантаження дихання... Мистецтво співацького дихання полягає не в кількості повітря, що вдихається в легені, а в умінні еластичного сповільненого видиху, що регулюється м'язами-видихачами" [1, с. 2].

Звук на опорі є головною ознакою, яка відрізняє сучасний кваліфікований академічний спів від "домашнього наспівування". Опора дихання – це м'язове відчуття погодженої роботи вдихачів і видихачів, яке полягає в тому, що при поступовому скороченні видихачів відбувається відповідне розслаблення вдихачів. Опора ж звука – це взаємодія між ступенем скорочення голосових зв'язок і відповідним підзв'язковим повітряним тиском. Цьому питанню П.Голубев відводив важливе значення. На простих прикладах він змальовував учням складний механізм опори. Професор говорив, що найеластичнішого руху можна досягти тоді, коли одна сила діє в певному напрямі, а інша – в протилежному. Творячи опір трохи менший за першу силу, друга поволі їй поступається: так утворюється дія, стримана протидією. Наприклад, піднята рука, коли м'язи-підіймачі виключаються, миттю падає вниз. А для того, щоб рука опустилася повільно й плавно, треба зберегти тонус м'язів-підіймачів, розслабляючи їх поступово і гальмуючи цим силу ваги руки.

Приблизно за таким же принципом здійснюється й опора дихання. Вдихачі (м'язи, що розширюють ребра та діафрагма) після вдиху не розслаблюються, а залишаючись у стані тонусу, зберігають відчуття вдиху і цим гальмують стрімку дію видихачів (м'язи черевного пресу, пружність грудної клітки та ін.). У результаті відбувається тривалий, рівномірний та еластичний, але пружний і енергійний видих, створюються умови для рефлекторного стимулювання дії гладеньких м'язів бронхів. Усе це сприяє підтриманню постійного й достатнього підзв'язкового тиску, що є опорою звука. Голос за таких умов звучить міцно, соковито, але не напружено.

"Опора дихання і опора звука, – говорив Павло Васильович, – крім позитивного впливу на саму якість співацького звука, мають ще й інше, не менш важливе значення. Вони знімають зайве напруження з тендітних органів – гортані та голосових зв'язок і передають його в потужну систему витривалих м'язів – вдихачів і видихачів. Тим самим опора страхує голос від передчасної його втрати".

Професор схвально і з великою повагою ставився до настанови М.І.Глінки про необхідність витримування звука на одній силі. Розвиваючи це положення, Павло Васильович зробив цікавий висновок про особливе відчуття "прогресуючої опори". Лише за цієї умови можливе виконання настанови М.Глінки. Оригінальність думки професора відзначає у своїй книзі В.П.Морозов. "Дехто з досвідчених педагогів-вокалістів рекомендує під час співу відчувати "прогресуюче посилення опори". Так, наприклад, заслужений діяч мистецтв УРСР П.В.Голубев... вважає, що "намагання утримати звук на одній силі, незважаючи на безперервну витрату повітря, дає особливо цінне відчуття "прогресуючої опори", що регулюється волею співака" [4].

Значну роль в опорі дихання відіграють діафрагма та м'язи стінки живота. П.Голубев говорив, що діафрагма і черевний прес є головними антагоністичними силами, які, перебуваючи під час співацького видиху в стані тонусу з протилежними напрямками (перша на вдих, а друга – на видих), утворюють опору дихання. Діафрагма регулює рівномірність внутрішньочеревного тиску під час співу, що дуже важливо для забезпечення еластичності співацького видиху. Образно кажучи, діафрагма виконує в співі функцію амортизатора,

врівноважуючи кожен поштовх черевного преса. Відчуття тонусу черевного преса повинно відповідати висоті звука. Чим вищий звук, тим напруження черевного преса мусить бути більшим і відчуватися у нижчих частинах живота.

Частина органів дихання – порожнина грудної клітки, трахея і бронхи – як відомо, лежать нижче голосових зв'язок і мають назву нижніх резонаторів. Поліпшення їх резонаторської функції тісно пов'язане із загальним розвитком співацького дихання. Правильно поставлене, воно завжди дасть гарний грудний резонанс.

П.В.Голубев, працюючи над диханням студента, враховував природні особливості його дихального апарату та спосіб сприймання ним матеріалу. Одні студенти легко засвоюють словесні пояснення, іншим необхідно показати дихальні рухи на живому прикладі (старших учнів або на собі), треті легко опановують правильне дихання, відштовхуючись від правильного звука. Цим можна пояснити різноманітність методів і прийомів професора. Але за всіх індивідуальних відхилень остаточною метою роботи було вироблення нижньореберно-діафрагмального дихання з помірним видихом і обов'язковою опорою. Павло Васильович засуджував усі відірвані від співу методи розвитку дихання вокаліста. Він переконливо доводив, що будь-які вправи: дихання, рухи гортані, розкриття щелеп, підняття м'якого піднебіння – можуть бути застосовані тільки як допоміжний засіб у тому випадку, якщо вправи зі співом з якихось причин не дають очікуваних результатів [5].

Заслугують на увагу правила дихання й опори, які рекомендував педагог:

- 1) на великих паузах можна дихати носом і більш-менш глибоко;
- 2) під час співу, де немає пауз, дихати ротом;
- 3) розрахувати дихання так, щоб після закінчення фрази ще залишався запас повітря (не видихати повітря до кінця);
- 4) виключати опору тільки після закінчення звука;
- 5) завжди намагатися відчути опору трохи дужче, ніж силу звука, поступово посилюючи останню до кінця фрази;

б) поновлювати дихання тільки по закінченні фрази (у перші роки навчання інколи дозволяється робити коротенький непомітний вдих і серед фрази, але ні в якому разі не серед слова).

Мистецтво співу – це мистецтво дихання. До такого висновку прийшли співаки різних країн світу за роки своєї співацької практики. Дихання співака – найактуальніша проблема, що дискутується у музичних колах вокалістів, привертає до себе увагу педагогів [4; 6].

З огляду на це, погляди П.В.Голубєва на проблему співацького дихання не втратили своєї актуальності і в наш час, потребують подальшого розвитку та практичної реалізації в сучасній музично-педагогічній освіті.

Творче застосування педагогічної спадщини П.В.Голубєва є одним із шляхів удосконалення фахової підготовки нової генерації кваліфікованих учителів музики.

Література

1. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. – Москва–Ленинград, 1952. – 191 с.
2. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам. – М.: Музгиз, 1963. – 87 с.
3. Маркотенко І.О. Павло Васильович Голубев – педагог-вокаліст. – К.: Муз. Україна, 1980. – 75 с.
4. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
6. Юссон Рауль. Певческий голос. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Коробка В.В.

У статті розглянуто питання виховання емоційно-чуттєвого ставлення студентів до творів вокального мистецтва. Розкри-

вається сутність та специфіка відтворення вокально-виконавського образу як основи підготовки студента до виконавської творчості.

Методика виховання особистості майбутнього вчителя в класі постановки голосу пов'язана із творчим процесом, до якого входить індивідуальний добір співацького репертуару, етап реалізації творчого задуму, варіанти пошуків виражальних засобів тощо.

Музику справедливо називають мовою почуттів, мовою серця. Почуття – це своєрідна реакція особистості на зовнішнє середовище, поведінку навколишніх людей, на ситуації, що виникають. Слухаючи гарне виконання, людина відчуває задоволення, отримує радість. Словами не вдається так повно висловити почуття, як про них говорить музика. Почуття виникають, наростають, доходять до якоїсь кульмінаційної фази, змінюються, тривають у часі. Музичний твір передає емоції і розрахований на емоційне сприйняття. Звичайно, виконавець повинен розуміти цю мову і вміти передавати певні емоції.

Вокальна музика, як жоден інший інструмент, здатна найбільш глибоко передати багату гаму внутрішнього світу людини. Виразність почуттів притаманна кожній людині, а у співака – як під збільшуваним склом. Почуття співака відкриті, і щирість, виразність їх повинна бути підпорядкована сценічним законам, а не законам життя. У цьому неповторність та складність вокально-виконавської майстерності.

Аналіз виконання студентами факультету програмового матеріалу на різних курсах дає змогу виокремити такий негативний фактор: невміння передати відповідний емоційний характер музичного твору більшістю студентів (80–85%).

Спів, вокальне мистецтво – це виконання музики голосом, це мистецтво передавати засобами співацького голосу зміст музичного твору, головну роль у якому відіграють "художні емоції". "Кожним звуком, кожним рухом виражай щось, – вимагав від співаків великий А.Тосканіні, – виражай почуття повно та широко". Продовженням цієї думки є висловлювання видатної співачки Олени Образцової про те,

що будь-яка арія чи будь-який вокальний твір є ходом думок, які обрамляють почуття, рух душі. Передати художній образ у творі – головна мета професійного музиканта-виконавця. Без цього не існує ні живого звучання, ні співпереживання слухача, бо це формальне озвучення мелодії, мертво звучання. "Кожна скільки-небудь яскрава особистість має свій більш чи менш яскраво виражений емоційний стрій (і стиль)... свою основну палітру почуттів, в яких вона переважно сприймає світ", – писав С.Рубінштейн.

Вокально-художня творчість за своєю природою емоційна. Одна з найважливіших якостей людини – чутливість. Чутливість зумовлює розуміння емоційних переживань людини, оскільки співчувати іншому може тільки той, хто розуміє його переживання. Емоційна чутливість – вияв ставлення до музики. Вокальна обдарованість виявляється у здібності перевтілення у стан свого героя; емоційна чутливість до музики є елементом музичної обдарованості. Ступінь емоційного відгуку або емоційної обдарованості буває дуже різний. Студенти бувають малоемоційні і завдання педагога полягає в тому, щоб розбудити недостатню емоційність. Досягти цього можна шляхом добору репертуару, емоційного показу голосом та супроводом (акомпанементом). Емоції вимагають величезної віддачі душевних сил, тому ступінь піднесення залежить від рівня розвитку студента та індивідуальних емоційних якостей, відтак педагог має бути психологом і враховувати все це. Коли заняття пов'язані з труднощами, невдачами, слід підбадьорювати учня, приваблювати музикою, вселяти оптимізм.

Емоції студента, що виникли у результаті переживань ним співацького процесу, самі впливають на спів і можуть діяти на співацький процес як позитивно, так і негативно. Почуття радості, задоволення, що виникло від співу, підвищують тонус організму та водночас поліпшують спів. Надмірне хвилювання, збудження негативно впливає на співацькі функції. Тому на перших етапах занять вокалом слід уникати творів надто емоційних, а залучати їх на більш пізніх етапах навчання, коли збудження лише поліпшить спів. Оскільки спів вимагає великої активності, емоційне піднесення, необхідне для співу під час виступу, слід тренувати на кожному занятті, і не лише у вокальних творах, але й у вправах під час розспівок.

Голос співака – чудовий інструмент, який може сповна передати різноманітний стан людини. Міняючи тембр, динаміку, манеру вимови слова, лише одними голосовими засобами можна глибоко розкрити зміст твору, створюючи вокальний образ. Співак повинен використати всі засоби, якими емоційні переживання героя можуть бути передані слухачеві. Голос, міміка та жест повинні брати у цьому участь та завжди визначатися внутрішнім станом виконавця. У такий спосіб здійснюється тісний зв'язок внутрішнього та зовнішнього у виконавській творчості. Виконавська творчість співака – це мистецтво "тут, тепер, зараз". Співак втілює вокальні образи, породжені уявою композитора, тобто він виконавець чужого задуму, і все ж вокально-виконавська праця вважається не ремеслом, а творчістю.

Знання літературного джерела, історії створення, біографії композитора, вдумливої та грамотної інтерпретації музичного та літературного тексту для повноцінного та художнього образу недостатньо. Виконавцю необхідно збуджувати (тривожити) свою творчу фантазію, багато знати, щоб правильно відчувати.

Співак відбирає із свого досвіду (життєвого і професійного) все, що наповнює той чи інший вокальний образ, що дає йому друге народження. В цьому – особливість вокально-виконавського мистецтва. Самостійність співака як художника-виконавця визначається мистецтвом інтерпретації – активністю співпереживання (спроможністю пропустити чужі почуття крізь власне серце). Яскрава індивідуальність з її спрямованістю, життєвим і фаховим досвідом надає самостійності та оригінальності творчості співака.

"Митець як дорогоцінність зобов'язаний зберігати у своїй душі кожне переживання, яке випало на його долю: радісне, трагічне, сумне, комічне – це знадобиться в його творчій роботі, буде використано як матеріал, з якого він потім буде ліпити образи своїх героїв", – висловлював свою думку Євгеній Несторенко. Виконавське мистецтво видатних співаків (Ф.Шаляпіна, С.Крушельницької, Ф.Литвин, М.Каллас, Маріо дель Монако, П.Домінго, М.Кабальє, О.Образцової, М.Литвиненко-Вольгемут, Б.Гмирі, О.Петрусенко, Г.Нелепа та ін.), окрім володіння красивим і сильним голосом, відзначалося музичною виразністю та глибиною розкриття образів. Г.Свірідов давав

таку характеристику одному із співаків, своєму сучасникові: "У О.Ведерникова чудовий бас, багатий тембральними відтінками, теплий, виразний, мужній і якийсь особливо задушевний. І все ж, незважаючи на чудові вокальні дані, хочеться говорити перш за все про Ведерникова – художника, великого артиста. Для нього співати – означає розкривати саму суть музичного образу".

У вихованні почуттів співака полягає основа розвитку здібностей музично-художнього перевтілення і лише на цій основі голос співака збагачується найважливішою якістю – інтонаційною виразністю. Голос, який не опирається на емоції, не цікавий ні з вокально-технічної, ні з естетичної точки зору.

У вокальному циклі Р.Шумана "Любов та життя жінки" передається історія радості та страждання люблячої людини, а зовсім не звуковидобування. Тренуючи учня на відтворення емоційних станів, слід пропонувати йому згадувати той чи інший настрій, переживання не лише при виконанні творів, але і у вправах. Кожна вправа та вокаліз може виконуватися з певним емоційним забарвленням. Професор М.Е.Донець-Тесейєр на певному етапі розвитку вокальних навичок пропонує учням співати то весело, то сумно, то гнівно, то з презирством або насмішкувато і т.д.

Однією з головних, специфічних рис вокально-виконавської діяльності є створення співаком вокально-виконавського образу, характеру.

"З першого кроку, з першої ноти я забуваю про себе, моє життя стає трагедією або щастям моєї героїні..." – говорила про сутність оперного співака Тамара Сінявська. Слід зазначити, що при виконанні творів ступінь емоційного відтворення не повинен переходити певних меж. Воно не має заважати правильному звукоутворенню та звуковеденню, порушувати загальний творчий стан, що вимагає доброго контролю своїх дій, з одного боку, правдивості переживань – з іншого. У вокально-виконавському образі, створеному внаслідок внутрішнього перевтілення, вгадується психічний склад співака, умови його існування, спосіб мислення, характер виховання і реагування. Доречно навести тут думку відомої співачки, доцента Санкт-Петербурзької консерваторії Тетяни Лиморєвої: "На сцені видно все, навіть скільки повних зібрань творів прочитав співак". Спираючись на режисерський

досвід, І.М.Рапопорт вважав, що сутність ролі виявляється в очах актора, треба подивитися на світ очима образу (героя чи героїні). Внутрішній характер образу відбувається, перш за все, в очах виконавця.

Як у співацькій діяльності, так і в процесі оволодіння технічними навичками, різні студенти по-різному переживають свій спів. Для одних екзамен, концерт – активний стимул, пов'язаний з великим піднесенням емоційного стану. Одні на екзамені (чи сцені) співають краще, ніж у класі, інші, навпаки, – гірше від емоцій страху чи перезбудження. На активність емоційних переживань впливають: індивідуальні особливості нервової системи співака, рівень підготовленості до виступу, знання репертуару, здоров'я голосу, кількість та обізнаність слухацької аудиторії, почуття відповідальності, партнерство, ансамбль з концертмейстером та інші чинники.

Часом студенти виправдовують своє невиразне виконання відсутністю вокальних даних. Але ж драматичні актори, маючи здебільшого дуже скромні вокальні можливості, досягають у своєму співі високої художньо-емоційної виразності.

Характер співака, його морально-вольові якості, його світогляд, цілеспрямованість особистості визначають характер та активність його емоційних переживань. Спів як виконавське мистецтво завжди допускає творчий елемент, оскільки співак не просто відтворює механічно ноти та текст у звуки голосу, а завжди відтворює твір, тією чи іншою мірою проводячи його через себе.

Творчість співака – це велика робота, усвідомлена та пов'язана із значними вольовими зусиллями. Співак у своєму мистецтві повинен завжди поєднувати думку та емоцію.

Література

1. Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – 212 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 1968. – 674 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981.

4. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2008. – 191 с.
5. Чернявская И.С. Эстетическое воспитание школьников и культура слова. – М.: Просвещение, 1982. – 110 с.
6. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: Монографія. – К., 1999.
7. Несторенко Евгений. Размышление о профессии. – М.: Искусство, 1985. – 183 с.
8. Шейко И.П. Елена Образцова. – М.: Искусство, 1987. – 351 с.
9. Хентова С. Подвиг Тосканини. – М.: Музыка, 1968. – 50 с.

**ВИВЧЕННЯ КУРСУ "МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГРИ НА
БАЯНІ" У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ
І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ**

Сивак Т.Г.

У статті узагальнено досвід вивчення курсу методики навчання гри на баяні у педагогічних коледжах.

Глобальні перетворення, що відбуваються в нашому суспільстві, зумовлюють суттєві зміни в організації та оптимізації вищої освіти в Україні.

Основні принципи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах І-ІІ рівня акредитації полягають у тому, щоб підготовка молодших спеціалістів відповідала потребам держави, суспільства, особи, щоб пріоритетом були загальнолюдські духовні цінності, щоб професійна підготовка мала гуманістичну спрямованість, випереджувальний характер, безперервність та ступеневість [3, с. 5]. Головною метою виховної роботи є формування свідомого громадянина,

патріота, професіонала, людини з притаманними їй особистісними якостями і рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками, поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного суспільства України [3, с. 6].

Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Шевченка, що відзначив у минулому році сторічний ювілей від року заснування, є багатопрофільним вищим навчальним закладом, який посідає одне з провідних місць з підготовки фахівців для країни. Допомогти молодій людині знайти своє місце в сьогодишньому складному житті, сформувати систему цінностей, надати їй необхідних знань, умінь і навичок для адаптації в нових соціально-економічних умовах – це основна робота колективу коледжу. Перед викладачами стоїть завдання: сформувати у майбутнього педагога вміння творчо і різнобічно розв'язувати професійні завдання, розвивати здібності до самостійної творчої діяльності.

Відділення музичного мистецтва, що створено в коледжі більше п'ятдесяти років тому, готує музичних керівників для дитячих дошкільних закладів та вчителів музики для загальноосвітніх шкіл з освітньою кваліфікацією "молодший спеціаліст". Формування особистості студента-музиканта відбувається як у колективній, так і в індивідуальній роботі, які характеризуються впровадженням нових методів навчання і виховання. Це нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [5, с. 7]. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлених ситуаціях [5, с. 9]. Активно застосовуючи і розробляючи сучасну методику інноваційного навчання, передові педагогічні технології, викладачі відділення музичного мистецтва Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Шевченка головною функцією навчання і виховання вважають розвиток людини, розкриття її творчого потенціалу, набуття глибоких професійних знань і умінь для виконання почесної суспільної місії в державі: навчання і виховання наступних поколінь.

Всебічний розвиток педагога-музиканта передбачає вміння самостійно застосовувати здобуті знання з різних предметів музичного циклу під час проведення музичних свят у школах та дитячих садках, тематичних занять, лекцій-концертів, конкурсів тощо, де студент, майбутній спеціаліст, може проявити свої творчі здібності як режисер, сценарист, ведучий, соліст, акомпаніатор [2, с. 49]. Ця діяльність відіграє велику роль у становленні майстерності педагога-музиканта, виховує творчу активність, самостійність, відповідальність і сценічну витримку, загострює розуміння необхідності досконалого володіння грою на музичному інструменті. Коли студенти на педагогічній практиці проводять масові музичні заходи, вони виступають не тільки як виконавці, а і як організатори всієї роботи, що сприяє усвідомленню ними особистої відповідальності як пропагандистів музики [4, с. 41]. Тісний зв'язок усіх музично-теоретичних дисциплін, знання методик, вокалу, гри на інструменті розвиває у виконавця культуру, смак, майстерність, творче ставлення до своєї праці.

Сучасні технології, інформатизована соціальна сфера потребують фахівця з більш об'ємною професійною підготовкою. Змінюється роль, місце і функції спеціалістів, підвищуються вимоги до їх компетентності, конкурентоспроможності. Тому потрібно шукати додаткові джерела ресурсного забезпечення, освоювати господарський механізм ринкової економіки, пропонувати нові професійно-освітні і культурно-просвітницькі програми [1, с. 6].

У нашому коледжі ці проблеми вирішувалися таким чином, що до основної спеціалізації почали додавати вивчення додаткової: на дошкільному відділенні з одержанням основної спеціалізації вихователя в дитячому садку можна одержати додаткові спеціалізації – з правом навчання дітей дошкільного віку англійської мови, або організатора образотворчої діяльності у дошкільному закладі, або керівник дитячого хореографічного колективу, або організатор фізичного виховання дітей у дошкільному закладі, вихователь логопедичних груп. На відділенні соціальної педагогіки вводиться, крім названих додаткових спеціалізацій, спеціалізація вчителя основ інформатики і т.д. Крім цього, в Уманському гуманітарно-педагогічному коледжі ім. Т.Шевченка відкрито відділення додаткових

педагогічних професій, на якому за бажанням може навчатися студент з будь-якого відділення коледжу.

Студенти музичного відділення найчастіше виявляють бажання навчатися образотворчого мистецтва, вивчати англійську мову, вчитись організовувати і керувати художніми колективами: вокальним, інструментальним, хореографічним тощо.

Протягом останніх років на відділенні додаткових педагогічних професій розпочалася підготовка вчителів, що навчають індивідуальної гри на музичному інструменті (баяні, акордеоні, фортепіано). Ініціатива впровадження цієї додаткової спеціалізації йшла від випускників музичного відділення, які, працюючи вчителями музики в сільських загальноосвітніх школах, виявили великий потяг дітей та їх батьків до навчання гри на баяні або акордеоні. За пропозицією викладачів предметної комісії народних інструментів для бажаючих одержати додаткову спеціалізацію вчителя з індивідуального навчання гри на баяні (акордеоні) на відділенні додаткових педагогічних професій була введена вибіркова дисципліна – методика навчання гри на баяні (акордеоні). Предмет вивчається тільки студентами музичного відділення у VI–VIII семестрах. Навчальна програма для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації з освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста з предмета "Методика навчання гри на баяні (акордеоні)" включає питання від винайдення інструмента (в 2009 році баяністи святкуватимуть 180-у річницю від дня запатентування віденським майстром-органістом Кирилом Деміаном 6 травня 1829 року інструмента акордеон, що названий так у зв'язку із звучанням акорду при натисканні однієї кнопки на інструменті лівою рукою), становлення методики професійного навчання, удосконалення конструкції тощо. Особлива увага відведена ролі українських педагогів-виконавців М.Ризоля, М.Давидова, М.Оберюхтіна, В.Власова та інших у розвиток теорії і методики навчання гри на баяні.

Випускники коледжу, працюючи у загальноосвітніх навчальних закладах, мають приділяти важливе місце розділу організації роботи педагога в класі індивідуального навчання гри на баяні (акордеоні): плануванню навчальної роботи, складанню індивідуальних програм

для кожного учня, вивченню видів і структури індивідуальних уроків, методів і прийомів навчання на індивідуальних заняттях, організації самостійної роботи учня, проведенню відкритих заходів з перевірки якості виконання навчальної програми. Перед початком навчання гри на інструменті проводиться діагностика музичних здібностей дітей. Вони ознайомлюються з поняттями "музикальність", "емоційність" у дітей, глибоко вивчають складові музичних здібностей: музичний слух (звуковисотний, мелодичний, поліфонічний, гармонічний, темброво-динамічний, внутрішній, абсолютний), почуття музичного ритму, музична пам'ять і способи удосконалення цих складових.

Студентам надаються методичні рекомендації щодо проведення перших занять з дітьми і наголошується на тому, що педагог з індивідуального навчання гри на баяні (акордеоні) особливу увагу повинен приділяти особливостям анатомо-фізіологічного та психологічного розвитку молодших школярів. Від урахування цих особливостей може залежати взагалі результат навчання чи ненавчання гри на інструменті. В подальшій роботі з учнями середніх і старших класів методи і прийоми роботи на індивідуальному занятті змінюються: підлітковий вік має свої особливості розвитку, яскравіше проявляються особистісні риси характеру і темпераменту учня, які впливають на стан взаємовідносин між педагогом і учнем. Створення довірливої навчальної атмосфери, розвиток зацікавленості до способів виконання, інтересу до виконавчої діяльності, бажання навчитися нового, виховати музичний смак, пізнати різні сторони музичного мистецтва – це завдання вчителя у спілкуванні з учнем.

Подальше вивчення курсу присвячено важливим основним темам розвитку й удосконаленню процесу гри на баяні (акордеоні):

1. Технічні функції рук, постановка їх, позиції, прийоми звуко-видобування, міховедення.

2. Розвиток і вдосконалення техніки виконання на баяні (акордеоні), формування технічних навичок.

3. Процес вивчення технічних творів, виразні засоби в музичному творі, принципи роботи над творами різних жанрів: поліфонія, велика форма, варіації творів малих форм.

4. Розвиток навичок творчого музикування: читання нот з аркуша, гра в ансамблі, транспортування, підбір по слуху, імпровізація, написання власних творів.

У кінці курсу студенти ознайомлюються з розвитком професійного і самодіяльного виконавства на народних інструментах в Україні.

Вивчення предмета підвищує інтерес студентів-баяністів до рівня власної підготовки з основного музикального інструмента, оскільки вони розуміють, що саме високий рівень виконавства педагога є одним із засобів навчання гри на баяні (акордеоні). А вивчення предмета з позиції методів роботи педагога у навчанні індивідуальної гри на баяні відкриває для кожного студента шляхи удосконалення своїх музичних здібностей і виконавських можливостей. Закріплення теоретичних знань проходить під час проведення педагогічної практики зі студентами-початківцями інших відділень коледжу.

Досвід показав, що введення в навчальний план музичного відділення коледжу вибіркової дисципліни методики навчання гри на баяні (акордеоні) відіграє велику стимулюючу роль у навчанні студентів, допомагає перебороти труднощі під час самостійної підготовки, виховує прагнення досягти найкращих успіхів у розвитку особистих професійних якостей у виконавстві.

Література

1. Ковтун В. Формування творчої особистості вчителя // Освіта. – 2001. – №1. – С. 36–37.
2. Економова О., Бахонько Н. Розвиток творчої діяльності педагогів-музикантів // Освіта. – 2002. – №2. – С. 48–53.
3. Кремінь В. Особливості функціонування професійної освіти в Україні // Освіта. – 2002. – №3. – С. 5–7.
4. Гаркуша Л. Деякі аспекти підготовки майбутнього педагога-музиканта в класі спеціального фортепіано // Коледжанин. – 2003. – №20. – С. 39–45.
5. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.

МУЗИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Хоменко З.В.

У статті розглядаються етапи становлення музичної освіти та активізації хорового руху в Україні другої половини XIX – початку XX століття.

Опанування української народної пісні у професійній музичній культурі, за визначенням дослідників, почалося з другої половини XIX століття. Композитори, вчені-фольклористи беруть активну участь у збиранні народної пісні, її художній обробці, виявленні специфічних особливостей. Оскільки фольклористи зіткнулись із проблемою узгодження української мелодії з європейськими правилами гармонізації, саме в цей час було закладено основи наукового дослідження народної музичної творчості, методу її запису, гармонізації та обробки.

Народна пісня посідає значне місце у творчості М.Лисенка. Композитор видав 7 випусків пісень для голосу з фортепіано, безліч обробок народних пісень для хору, збірку народних ігор та дитячих пісень "Молодоці", 5 випусків обрядових пісень, шкільну збірку. Саме цикл "Молодоці" високо оцінили сучасники. Так, С.Миропольський писав: "Тут життя, поезія і краса... Узагалі згадану збірку М.Лисенка ми пропонуємо не лише вчителям співу, але й батькам, родині й школі" [2, с. 256].

М.Лисенко прагнув презентувати фольклор різних регіонів України. У вказаній збірці пісень є коментарі самого композитора про те, що вони походять з Чернігівщини, Київщини, Харківщини, Херсонщини, Таврії, Волині, Поділля. Пісенний матеріал для дітей М.Лисенка високохудожній, історично достовірний та доступний. Він розширює межі нашого уявлення про стилістику ранніх зразків слов'янської пісенності, поглиблює знання з історії, життя та побуту українського народу.

Опери, музично-драматичні твори, хори, романси, інструментальні твори М.Лисенка просякнуті українським мелосом, адже народнопісенна культура мала величезний вплив на формування творчого стилю

композитора. Він усе життя звертався до фольклору та вважав народну музику основою професійної творчості. У цілісній системі виконавської інтерпретації творів істотна роль відводилася виявленню їх літературно-поетичної основи, де перевага надавалася народній творчості.

М.Лисенко підносить українські пісні до професійного рівня. Так, своєю творчою, організаційною діяльністю, зокрема створенням у Києві Музично-драматичної школи, М.Лисенко заклав фундамент для підготовки музично-педагогічних кадрів в Україні. Важливе місце у системі навчання належало вивченню таких дисциплін, як оркестрове й хорове диригування, хоровий клас, сольний спів, історія культури й літератури, естетика та ін. Значення Музично-драматичної школи у підготовці національних кадрів було настільки вагомим, що це створило передумови для відкриття на її базі (1918 р.) Музично-драматичного інституту М.Лисенка. Мистецькі традиції школи, її виконавські та педагогічні принципи позитивно вплинули на діяльність інституту, зокрема на розвиток диригентського напрямку в системі вищої освіти.

Помітний внесок у розвиток хорового мистецтва зробили учні та послідовники М.Лисенка. Так, К.Стеценку належала ініціатива створення народного аматорського хору Лук'янівського дому піклування про народну тверезість. До репертуару хору входили переважно українські народні пісні. Саме К.Стеценко створив "Програму по співам у Єдиній школі" в Україні. Уперше за всю історію вітчизняної музичної освіти з'явилася національна за змістом програма, в основу якої покладено концептуальне положення про українську пісню як могутній фактор національного виховання дитини. Вперше музична дисципліна, що мала назву "Співи", набула статусу обов'язкової і вводилася до навчальних планів шкіл від початкового до вищого ступеня по дві години на тиждень. Керовані К.Стеценком хорові колективи досягали високої культури виконання. Глибоко осмислюючи поетику слова й виразність живої мовної інтонації, музичну мову творів, К.Стеценко досягав правдивого відтворення найтоншої гами почуттів і переживань. З цією метою він часто вдавався до зміни темпу, дихання, тембрового забарвлення звуків. Особлива увага у процесі виконання творів надавалася виразній вимові слів. К.Стеценко відзначався

особливим умінням відтінити красу тембру музичної фрази якоїсь окремої партії, завдяки чому досягався певний музичний наголос. Він вимагав, щоб учитель у навчанні співу виходив із принципу, що спів є продовжене голосом мовлення. Звук, склад, слово, речення треба спочатку правильно, ясно й чітко вимовити, а потім проспівати. Велику увагу К.Стеценко приділяв розвитку правильного дихання, щоб під час співу "положення корпусу було цілком натуральним", тощо.

Значною була педагогічна спадщина К.Стеценка, який відстоював принцип взаємозв'язку комплексу мистецтв. У багаторічній дидактичній діяльності він обґрунтовував важливість доповнення слухових вражень у процесі сприйняття музики іншими сенсорними відчуттями і вважав, що знання, здобуті лише на основі слухових уявлень, є абстрактними. Розробляючи питання розвитку музичної освіти, К.Стеценко створює низку праць, серед яких "Початковий курс навчання дітей нотного співу", "Проект програми по співам в "Єдиній школі", "Шкільний співаник", "Музичний факультет при Подільському українському університеті". К.Стеценко виховав велику кількість учителів співу, хорових диригентів. Серед його учнів – Я.Вітошинський, Є.Мариківський, О.Миньківський.

Продовжувачем традицій М.Лисенка був М.Леонтович. Він розробив теорію, ідеєю якої було поєднання кольорів зі звучанням музичного твору як однієї з найважливіших умов цілісного сприйняття музичного образу. З цією метою він створив власну систему показу мистецького матеріалу, що ґрунтувався на співвідношенні світлотіней і кольорів із музичними звуками. Він підкреслював, що кожний педагог мусить викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, а тому вважав за недоцільне обмеження фахової підготовки вчителя одним предметом.

Центральне місце у творчості М.Леонтовича посідають хорові обробки українських народних пісень, а також оригінальні, самобутні композиції, написані на основі народних мелодій.

Працюючи вчителем у школах і постійно керуючи учнівськими хорами, М.Леонтович нерідко змушений був створювати спеціальний репертуар. Це було викликано тим, що хорових пісень, розрахованих на сприйняття й виконання дітьми, було дуже мало, а

головне, що майже зовсім був відсутній український національний дитячий репертуар. Композитор мріяв про організацію музичної освіти, яка б охоплювала дітей з перших кроків їх перебування у школі. Ним був створений "Практичний курс навчання співів у середніх школах України" з музичними ілюстраціями. Шкільні розкладки композитора – невибагливі, гранично прості. Фактура завжди строго гармонічна, акордова, менше у шкільних хорах поліфонічності. За стилем вони найближче підходять до традиційних аранжувань. Мабуть, з тієї самої причини написав М.Леонтович для дітей і музику до казки Б.Грінченка "На русалчин Великдень". Пізніше за рахунок її розширення композитор планував створити справді фантастичну українську оперу, музика якої була б пройнята невідомою народністю, яскравим казковим колоритом, але завершити твір він не встиг. Творчість М.Леонтовича – це національна гордість українського народу, який з повним правом пишається його піснями.

Зазначені українські композитори успішно поєднували творчу діяльність з педагогічною роботою. Їх внесок в організацію музичної освіти сприяв плідному розвитку національної педагогіки мистецтва.

У другій половині XIX століття спостерігається тенденція до організації спеціальних музичних навчальних закладів. Підготовку хорових диригентів починають здійснювати музичні училища, що відкриваються в багатьох губернських центрах. Важливими осередками хорового співу були духовні навчальні заклади (церковнопарафіяльні школи, єпархіальні училища, гімназії, духовна академія). Обсяг здобутих знань, у тому числі й з хорового диригування (у семінаріях), дозволяв багатьом вихованцям цих навчальних закладів стати хоровими диригентами. Серед випускників духовних навчальних закладів О.Кошиць, К.Стеценко, П.Козицький.

Свідченням усвідомлення глибокого культуротворчого впливу хорового мистецтва на формування особистості є те, що хоровий спів вивчався майже в усіх навчальних закладах України. Наприклад, у Колегії П.Галагана всі учні вивчали спів, теорію та історію музики. Фундатор Колегії висловлював думку про те, що предмети мистецького циклу значною мірою сприяють правильному розумо-

вому й моральному розвитку як необхідній передумові підготовки до університетського навчання.

Високий рівень вокально-хорової освіти відзначав діяльність Київського інституту шляхетних дівчат, заснованого у 1836 році. Навчання музики в цьому та інших подібних закладах здійснювалось упродовж усього терміну навчання (6 років) за спеціальною "Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії". У цьому документі розкрито сутність та основні положення музично-педагогічної освіти того часу, основною метою якої була підготовка вихованок до викладання елементарних музичних знань. Про ґрунтовність музичної освіти свідчить кількість занять, які розподілялися таким чином: хоровий спів – 6 годин на тиждень, церковний спів – 2 години, інструментальна гра – 4 години [1, с. 108].

Яскравим прикладом мистецької освіти були педагогічні навчальні заклади (учительські семінарії та учительські інститути), де вокально-хорове навчання становило важливий елемент професійної підготовки майбутнього педагога. Навчальним планом передбачалось вивчення хорового співу, теорії музики та сольфеджіо, гри на музичних інструментах.

Істотне місце відводилося хоровому мистецтву в гімназіях. У процесі занять хоровим співом характерною для всіх гімназій була орієнтація на формування в учнів розвиненого естетичного смаку. Так, у 1-й Київській чоловічій гімназії працював педагог-піаніст Шмідтдеберг, який виховав низку відомих музикантів і діячів. Музиці та хоровому співу відводилось основне місце в системі мистецьких дисциплін. Про ґрунтовність музичної освіти свідчить введення до навчального плану гімназії гри на музичних інструментах, завдяки чому стало можливим функціонування симфонічного оркестру в даному музичному закладі.

В інших навчальних закладах (гімназіях, училищах, початкових школах) музично-виховний процес не набув систематичного характеру, залежав від керівництва або викладача цього предмета, часто регулювався потребами богослужіння, подіями з життя школи, міста.

У хоровій культурі України кінця ХІХ – початку ХХ століття однією з провідних тенденцій був інтенсивний розвиток церковного

співацького руху. З ним була пов'язана плідна диригентська діяльність таких визначних персоналій музичного мистецтва, як О.Кошиць, К.Стеценко, М.Леонтович, П.Козицький та ін. Іншою важливою лінією в розвитку хорової культури означеного періоду є активізація демократичного співацького руху, підвищення ролі хорових колективів у концертно-музичному житті країни. Вагомими художніми здобутками в цьому напрямку позначена диригентська діяльність М.Лисенка та представників його школи (О.Кошиць, К.Стеценко, Я.Яшиневиц, П.Демуцький), а також чудових музикантів М.Леонтовича, Г.Давидовського, В.Верховинця й ін. За своїми жанрово-стилістичними ознаками репертуар хорових колективів охоплював літургійні твори, обробки народних пісень, оригінальну хорову творчість композиторів.

В історії становлення музичної освіти на Західній Україні друга половина XIX ст. позначена розгортанням музично-освітньої роботи та активізацією хорового руху. Осередками хорового співу були переважно такі навчальні заклади, як гімназія та семінарія, а також функціонування музично-хорових товариств: "Боян", "Бандурист" і ін. Фундаторами й керівниками були А.Вахнянин, Ф.Колесса, С.Людкевич, Д.Січинський. З метою координації творчої співпраці різних музичних інституцій у 1903 році було засновано "Спілку співацьких і музичних товариств" (з 1907 року перейменовано на "Музичне товариство імені Миколи Лисенка").

Особливістю становлення й розвитку музичної освіти на західноукраїнських землях у цей період було те, що вона залежала переважно від стану хорової музики та її пропаганди. Навколо останньої концентрується багато митців, формується виконавство, виникають музичні школи, культурно-освітні товариства.

Використовуючи здобутки західноєвропейської педагогіки, спираючись на традиції існуючої з XVII–XVIII ст. вітчизняної музично-освітньої системи, на якій базувалося навчання у братських школах і Київській академії, прогресивні музиканти усвідомлювали необхідність вироблення самостійної педагогічної концепції, що відповідала б новому історичному етапу розвитку музичної культури, заснованої на засадах демократизму і народно-національної творчості.

Література

1. Архимович Л., Шреер-Ткаченко А., Шеффер Т. Музыкальная культура Украины. – М.: Гос. муз. изд-во, 1961. – 261 с.
2. Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мистецтва, фолькл. та етногр. ім. М.Т.Рильського. – К.: Наук. думка, 1989. – 464 с.

СТАН ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СПІВУ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЧЕРНІГІВЩИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)

Матвієнко С.І.

*У статті зроблено історико-педагогічний аналіз проблеми підготовки вчителів співу у період соціальних зрушень кінця ХІХ ст. Автором визначено фактори, які суттєво вплинули на процес забезпечення навчальних закладів Чернігівщини учителями співу. Введення до наукового обігу нових архівних документів дозволило розкрити роль земських установ губернії у формуванні системи підготовки учителів співу краю та висвітлити погляди відомих діячів освіти краю на зміст підготовки фахівця даного профілю.
Ключові слова: Чернігівщина, система підготовки учителів, навчальні заклади, земство.*

Важливу роль у розбудові освітньої системи України має нині підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів. Реалії сьогодення, процес оновлення змісту форм та методів організації музичного виховання переконують у необхідності подальшого осмислення досвіду минулого, розуміння характерних особливостей, притаманних етапу соціально-економічних перетворень щодо впровадження нових педагогічних форм. Звернення до проблеми підготовки вчителів співу у різних регіонах України, у тому числі й Чернігівщини, у період соціальних змін початку ХХ ст. є важливим ще й тому, що фундаментальні дослідження у даній історико-педагогічній галузі нині відсутні. Цим зумовлюється **актуальність даного дослідження.**

Мета статті: аналіз особливостей формування системи підготовки учителів співу в Чернігівській губернії (кінець XIX – початок XX ст.) визначити перспективи подальших наукових досліджень з даної проблеми.

Аналіз останніх публікацій. В останні роки питання підготовки учительських кадрів на Чернігівщині у зазначений історичний період різною мірою розглянуто наукових роботах та дисертаційних дослідженнях О.Аніщенко, А.Боровика, І.Киричок, О.Коваленка, І.Лисенко, Т.Сухенко та ін.

Стан забезпечення елементарних навчальних закладів духовного відомства губернії учителями співу частково висвітлено у дисертаційному дослідженні І.Петренко.

Аналіз особливостей організації професійної підготовки учнів духовних закладів Чернігівщини до регентської та викладацької діяльності (переважно – засобами богослужбового співу) розкрито у дисертаційному дослідженні Л.Дорохіної.

Особливості організації музично-естетичного виховання у Глухівському учительському та Ніжинському історико-філологічному інститутах у дожовтневий період певною мірою розглянуто у дисертаційному дослідженні Т.Ляшенко.

Викладення основного матеріалу. Кінець XIX ст. ознаменувався для Російської держави кардинальними політичними, економічними та соціально-культурними змінами. Прискорений розвиток імперіалістичних відносин окреслив низку проблем у багатьох державних сферах, у тому числі – культурі та освіті. Передова російська громадськість, занепокоєна ходом державних реформ, серйозну увагу приділяла проблемам тогочасної освіти, зокрема, проблемам низького рівня духовного, морального та естетичного розвитку молоді.

Ефективним засобом педагогічного впливу на формування духовності, естетичної свідомості дитини завжди визнавалося музичне мистецтво, зокрема – спів. Тогочасні прогресивні педагоги (К.Галлер, Д.Зарін, О.Карасьов, П.Мироносицький, С.Миропольський, В.Металлов та ін.) виступали за обов'язковість прилучення усіх дітей до музичного мистецтва, до використання співу як одного із найбільш дієвих засобів музично-естетичного виховання. Проте втілення даних

прогресивних ідей у практику навчальних закладів (перш за все, світських) зазнавало великих труднощів через невідповідність комплектування шкіл висококваліфікованими учительськими кадрами.

Державна політика у галузі забезпечення шкіл учителями співу в останні десятиліття XIX ст., визнаючи гостроту даної проблеми, була спрямована на пошуки нових напрямків системи підготовки професійних кадрів [5]. Серед новацій у сфері тогочасної підготовки вчителів відзначимо:

I. Посилення нагляду за змістом навчання в учительських семінаріях. Серед найважливіших міністерських розпоряджень було те, в якому зазначалося, що "навчання церковного співу займає нині в учительських семінаріях... одне з центральних місць поряд з іншими предметами викладання, оскільки *кожен* (розр. – С.М.) з майбутніх вчителів повинен був навчати церковного співу в початкових народних училищах". Це, безперечно, ще більше ускладнювало вступ молоді до учительських семінарій, а в подальшому – наповнюваність учителями безпосередньо шкіл [1, с. 137].

II. Планування введення у систему підготовки учителів кожної губернії Росії до кінця XIX ст. (за фінансовою неможливістю відкриття учительських семінарій) "їх сурогату" – педагогічних курів при загальноосвітньому управлінні. "Готувати вчителів на педагогічних курсах швидко й дешево", – зазначав звіт з діяльності Міністерства народної освіти за 1894–1903 рр. [6, с. 20].

У Чернігівській губернії наприкінці XIX ст. невелику кількість підготовлених фахівців (до змісту педагогічної підготовки яких входили музичні дисципліни) випускали: єпархіальні чоловіче та жіноче училища, Чернігівська духовна семінарія, 3 духовних училища та учительський інститут у Глухові. Як тенденцію можна визначити те, що впродовж всього періоду XIX–XX ст. навчальні заклади губернії комплектувалися лише власними кадрами; вчителі-іноземці, як правило, не запрошувалися до викладання співу та музики (за винятком окремих привілейованих та професійних музичних закладів). На нашу думку, це є свідченням довіри населення Черні-

гівщини до власної регіональної музичної культури (перш за все, релігійно-духовної) та власних освітніх традицій.

Аналіз даного питання, проведений нами на підставі архівних документів, виявив, що на Чернігівщині проблема забезпечення навчальних закладів краю вчителями співу була надзвичайно гострою і, практично, не вирішилася у дожовтневий період. На нашу думку, серед **факторів**, які вплинули на утворення даної освітньої ситуації, можна назвати:

I. Достатньо стрімке розгортання шкільної мережі світського, духовного та іншого підпорядкування. Не маючи на меті у даному дослідженні аналізувати рівень забезпечення населення закладами освіти, визначимо, що впродовж 1865–1885 рр. на Чернігівщині було створено одну з найбільших на Лівобережжі мережу закладів як початкової, так і середньої освіти. У 1878 р. в губернії функціонувало 496 шкіл *елементарної освіти*, що більше, ніж у попередні роки, на 142 [2].

II. Зкладами для здобуття *середньої освіти* у цей період в губернії були:

- 5 гімназій та прогімназій п'ятикласних: у Чернігові, Ніжині, Новгороді-Сіверському, Глухові та Суражі;
- 6 жіночих гімназій та прогімназій: у Чернігові, Новгороді-Сіверському, Глухові, Сосниці та Кролевіці; Реальне училище у Новозибкові [2, арк. 21, 28];

III. Введення предмета "Співи" у 1884 р. до складу обов'язкових предметів, що потребувало швидкого заповнення викладацьких посад у школах краю;

IV. Згортання державної кампанії фінансової підтримки та заохочення до професійної діяльності учителів співу, яка проходила у 1870–1885 рр.

Зважаючи на негативний стан справ щодо забезпечення шкіл краю учителями співу, дане питання було розглянуто та піддано різкій критиці на 3'їзді директорів та інспекторів народних училищ Чернігівської та Полтавської губерній, який відбувся з 2.06 до 7.06 1880 р. У звіті директора народних училищ Чернігівської губернії

Я.С.Суцєвського З'їзду щодо стану викладання предмета "Співу" у народних школах губернії зазначалося, що через нестачу підготовлених до даної діяльності вчителів якісний рівень навчання співу фактично не прогресував. "Навчання ведеться без належного теоретичного осмислення та більш прогресивного практичного засвоєння музичного матеріалу. Відчувається крайня потреба в музично-навчальних посібниках". В організації навчального процесу з'їзд визнав за доцільне "по можливості знайомити дітей з елементарними даними з теорії музики та відомостями по теорії співу". Було також прийнято рішення якомога швидше створити власну систему підготовки та перепідготовки вчителів даного профілю [11, арк. 4-5].

Зазначимо також, що на формування означеної системи в губернії певною мірою негативно вплинули також недалекоглядні міністерські пропозиції масової підготовки вчителів співів. Проекти ставали на місцях перепорою численним прогресивним новаціям, у тому числі – діяльності земств, які від початку свого заснування за підтримки громадськості відкрили на Чернігівщині велику кількість навчальних закладів для народу, сприяли проведенню короткотривалих літніх педагогічних курсів у багатьох повітових містах. Навіть за фактом розширення земствами губернії мережі шкіл навчати дітей співу у них було практично нікому.

Архівні документи свідчать, що у 1885 р. Борзенськими та Кролевецькими повітовими земськими зборами було подане клопотання до Київського навчального округу про необхідність якнайскорішого внесення змін до Циркуляру Міністерства народної освіти (1884 р.) щодо обов'язковості викладання в народних училищах церковного співу. В документі зазначалось, що саме земство як засновник шкіл залишається без вчителя. До думки земства директор народних училищ Чернігівської губернії не дослухається, "допускаючи до викладацької посади тільки у випадку, коли вчитель може викладати спів або він буде працювати у школі, де є вже інший учитель співу або псаломщик, який викладає співу" [10, арк. 7, 7 зв].

У роз'ясненні чернігівського губернатора князя Шаховського на ім'я Опікуна навчального округу за №1307 від 25.02.1885 р. зазначалося, що підставами для подання даного клопотання були:

1. Неможливість поєднувати педагогічну підготовку майбутніх учителів з опануванням основ теорії музики та умінням кожного випускника створювати шкільний церковний хор.

2. При "трьохрічному загальному навчальному обсязі на церковний спів у 450 годин" учитель не в змозі якісно викладати предмет. За визначену обмежену загальну кількість годин він навряд чи встигне пройти всю програму, яка потребує великих фізичних затрат та необхідність "створити зразковий хор" (§3 Циркуляру) [8, арк. 1,1 зв].

3. Особливе ускладнення становила практична робота з дітьми різних вікових груп. Так, "із хлопчиками I-ї групи такі заняття зовсім неможливі, оскільки вони тільки вступили в школу й не знають не тільки службових, але й початкових молитов. В II-му відділенні діти ще не знають молитов Літургії. В програму народних училищ не входять багато молитов, які виконуються в Літургії".

Рішенням вищезгаданих земських органів було запропоновано як тимчасовий вихід: "Перекладати обов'язки навчання співу учнів сільських земських училищ, якщо вчителі будуть недостатньо підготовлені до викладання, на законовчителів" [10].

У той же час, як свідчать архівні документи, між земствами та дирекцією народних училищ краю велося приховане протистояння саме у питанні якості навчання співу та забезпечення елементарних шкіл учительськими кадрами.

Так, у звіті дирекції народних училищ губернії від 9.08.1885 р. за №1068 зазначалося, що викладання співу в майже усіх міністерських школах губернії існує, на відміну від земських. У документі відзначалося, що саме у міністерських школах учителі співу більш підготовлені до професійної діяльності. У земських школах "уміння співати скоріше б поширилося, якби призначення вчителів в земські школи було надане ...дирекції, а не училищним радам та управам" [9, арк. 88 зв.].

На початку XX ст. передовими педагогами ВНЗ Чернігівщини усе ясніше висловлювалися думки про необхідність розширення існуючої системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема, обгрун-

товувалася і необхідність впровадження нових форм перепідготовки вчителів співу.

Так, у Глухівському учительському інституті, одному з перших відкритих вищих педагогічних закладів на теренах Російської імперії, до початку ХХ ст. було нагромаджено великий досвід музично-естетичної підготовки майбутніх учителів. Особливих успіхів у даному напрямку підготовки фахівців навчальний заклад досяг за часів керівництва ним О.В.Белявським. Серед педагогічних поглядів, які сповідував Белявський, простежується ідея С.І.Миропольського про необхідність упровадження форм масового естетичного виховання, використання церковного співу як засобу формування духовності.

Віднайдені нами архівні документи свідчать, що у 1889 р. О.В.Белявським у доповідній записці на ім'я Опікуна Київського навчального округу було вказано на важкий стан забезпечення вчителями співу шкіл Чернігівської губернії та запропоновано власну систему підготовки вчителів естетичного виховання, яку можливо було б здійснити на базі Глухівського ВНЗ [12].

Метою даної системи, як простежується з документа, була спеціалізована підготовка вчителів естетичного циклу.

Теоретичною основою підготовки учителя мали б слугувати ідеї передових педагогів-музикантів про необхідність організації фахової підготовки вчителів даного профілю. На думку Белявського, зразком для організації підготовки студентів має стати діяльність Петербурзького та Московського учительських інститутів. Автором запропонованої системи були певною мірою також визначені джерела фінансування, практична база та зміст фахової підготовки випускника ВНЗ.

Не маючи на меті у даній статті ґрунтовно аналізувати зміст даного документа, зазначимо, що попри недосконалість та популістський характер запропонованої системи, пропозиція О.В.Белявського містить ряд продуктивних ідей, які є важливими і для фахової підготовки сучасного вчителя музично-естетичного виховання [12, арк. 6–6 зв]. Ми виділяємо серед інших думки Белявського про стрижневість принципу ступеневості у мистецькій освіті; про необхідність естетичної фахової спеціалізації для вчителів гімназій тощо [12, арк. 5].

Зазначимо, що для покращення стану підготовки та перепідготовки учителів співу для навчальних закладів Чернігівщини керівництвом Глухівського інституту наприкінці XIX ст. запроваджувалася організація при ВНЗ дворічних педагогічних курсів, де посилено викладалася основи регентської роботи та музична грамота [3, арк.48 зв.].

Аналіз діяльності багатьох педагогічних закладів дозволив виявити особливості постановки музично-освітньої справи у змісті підготовки майбутніх учителів. Зокрема, до змісту тогочасної підготовки учителів співу в учительських інститутах (у м.Глухові та м.Чернігові) неодмінно традиційно входило:

- Ї вивчення сольфеджіо,
- Ї вивчення основ теорії музики,
- Ї опанування хорового співу,
- Ї гра на музичному інструменті (переважно – фортепіано та скрипка),
- Ї навчання сольного співу.

Архівні дані свідчать, що до змісту музичної підготовки студентів *Чернігівського учительського інституту* (відкритий у 1916 р.), поряд з навчанням співу входила також теорія музики. Основою курсу елементарної теорії музики були теми, які традиційно викладалися у "Керівництвах з теорії музики та співу" – "Тривалість звуку", "Ключі", "Ритм". 1/3 об'єму теоретичного матеріалу було присвячено вивченню мажорних та мінорних гам (до 7 знаків). На заключному етапі курсу проходило ознайомлення із темами "Мелізми", "Синкопи", а також надавалося місце ритмічним та інтонаційним вправам у різних тональностях. При вивченні курсу застосовувалися такі практичні методи роботи, як написання музичних диктантів, музично-слуховий аналіз, сольфеджування прикладів. У побудові курсу теорії музики зберігалася націленість на подальшу практичну діяльність, застосування набутих знань у викладацькій роботі (наприклад, вокальні вправи у ключах) [4].

На початку XX ст. мережа навчальних закладів на Чернігівщині, які здійснювали підготовку вчителів, значно розширилася. У

тогочасну систему підготовки вчителів співу входили: учительські інститути у Глухові та Чернігові, учительські семінарії у Чернігові та м.Мрин, Чернігівське жіноче єпархіальне училище, двокласна Старобасанська учительська школа, 12 жіночих гімназій тощо. Велику кількість вчителів-регентів готували заклади середньої освіти, підпорядковані відомству Св. Синоду. Новітніми формами підвищення кваліфікації учителів співу, створеними на зламі століть переважно з метою фахової та методичної допомоги керівникам численних хорових колективів, стали також літні церковно-співацькі курси, які організовувалися єпархіальними органами, і короткотривалі земські педагогічні курси [7].

Висновки

Проведений аналіз проблеми підготовки вчителів співу для навчальних закладів Чернігівської губернії у період кінця XIX – початку XX ст. дозволив визначити, що:

I. Утворення системи підготовки вчителів співу для навчальних закладів краю зазнавало великих труднощів упродовж усього дожовтневого періоду. Основними негативними *факторами* впливу на даний процес були: неузгодженість діяльності міністерських та земських органів щодо організації даного питання; зняття державної фінансової підтримки вчителям даного профілю; введення масової обов'язкової підготовки випускників навчальних закладів до учительсько-регентської роботи.

II. Основними *формами* підготовки учителів співу на початку XX ст., як і у попередні роки, залишалися вищі (учительські інститути) та середні навчальні заклади, проте процес формування регіональної системи підготовки вчителів співу на вимогу часу усе більше був спрямований у *напрямок* його професіоналізації.

III. Тематику подальших наукових досліджень з даної проблеми, на думку автора, повинні стати:

Н Зміст музично-педагогічної підготовки у закладах духовної та середньої жіночої освіти.

Н Погляди видатних викладачів ВНЗ Чернігівщини на підготовку фахівців естетичного профілю.

Ї Особливості організації перепідготовки учителів співу на земських педагогічних курсах.

Література:

1. Вестник воспитания., – №10. 1898.
2. Відділ Державного архіву Чернігівської області в Ніжині (ВДАЧО в Ніжині), ф. 1191, оп. 3, од. зб. 4, арк. 21, 28, 1878 р.
3. Державний архів Чернігівської області (ДАЧО), ф. 830, оп.1, од. зб.1390, арк.48 зв, 1913 р.
4. ДАЧО, ф. 980, оп.1, од. зб. 2. – С. 37 зв. – 57зв., 1916 р.
5. Журнал Министерства народного просвещения. 1879, часть ССП. –, Ноябрь.
6. Известия по народному образованию. Деятельность МНПр в области народного образования в последнее десятилетие (1894–1903). – 1903.
7. Отчет Черниговской губернской земской управы за 1898 г.
8. ЦДАК України, ф. 707, оп. 209, од. зб. 54, арк. 1, 1 зв., 1885 р.
9. ЦДАК України, ф. 707, оп. 209, од. зб. 124, арк. 88 зв., 1884/1885 рр.
10. ЦДАК України, ф. 707, оп. 209, од. зб. 17, арк. 7, 7 зв. 1885 р.
11. ЦДАК України, ф. 707, оп. 225, од. зб. 68, арк. 4–5, 1889 р.
12. ЦДАК України, ф. 707, оп. 296, од. зб. 54, арк. 5, 1889 р.

РОЗДІЛ III

МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ

УДК 78:371.036

НОВАТОРСЬКІ ІДЕЇ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ- МУЗИКАНТІВ У КОНТЕКСТІ ДОСЯГНЕНЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Коваль О.В.

У статті розглядаються основні положення відомих методик музичного виховання, які суттєво вплинули на сучасний підхід до проблеми формування музичних здібностей учнів в умовах загальноосвітньої школи.

Сутність проблеми дослідження музичних здібностей 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 музикантів-педагогів (К.Гофман, К.Дітріх, Ю.Ласоцький, Ф.Лисек, Ю.Поврожняк, Ш.Судзукі, Б.Трічков).

Кожен із названих педагогів ішов своїм шляхом, який включав різні педагогічні ідеї, зміст, головні засоби навчання та виховання, але всі вони так чи інакше торкалися проблеми музичності. Розглянемо детальніше їх підхід до вирішення цієї проблеми у контексті сучасного бачення проблеми.

Привертає увагу методика музичного навчання болгарського педагога Бориса Трічкова, відома як "Столбіца". Його "свідомий нотний спів" включав деякі важливі моменти з точки зору розвитку музичних здібностей, а саме: ним була розроблена методика, яка мала одним із своїх завдань виховання координації слуху і голосу. До суто музичних здібностей таку "координацію" віднести важко, але вона є важливою не тільки коригуючою, а деякою мірою й організуючою ланкою музичності дитини, яка не тільки розвивається, а й формується. "Координаційна" здібність у методиці Б.Трічкова – це одна із центральних рушійних сил розвитку музичності. Відзначимо, що увага до розвитку такої здібності має важливе психолого-педагогічне значення, хоча включає в себе й власне фізіологічні проблеми розвитку дитини. Кінцевим завданням Б.Трічков вважав грамотний, "свідомий нотний спів", тому координацію слуху й голосу підпорядковував цій головній меті. Дана методика має й інший аспект, що заслуговує уваги: формування співацького голосу як на основі національного фольклору, так і "тонального відчуття західноєвропейської гами" [4, с. 36]. Таке поєднання, на його думку, мало допомогти дитині одночасно й органічно прилучатися до скарбниці власне народної музики та до художніх надбань класичного мистецтва. Поєднання генетично близької інтонаційної системи і більш віддаленої дає змогу не тільки зіставляти їх, а й глибше розуміти кожну зокрема.

Підвищена увага вченого до формування координаційної здібності, з нашої точки зору, заслуговує на подальшу розробку, оскільки відомо, що в учнів початкової школи ця проблема стоїть досить гостро. Тому одним із завдань дослідно-практичної роботи було використання "Столбіци" як ефективного методу їх реалізації.

Плідною щодо розвитку музичних здібностей є система масового музичного виховання, створена японським скрипалем Шеніце Судзукі. Невелика кількість його теоретичних робіт пов'язана, передусім, з бажанням автора пропагувати свій досвід практично. Результатом цієї практики стало твердження про можливість формування здібностей в усіх без винятку дітей: "Завдяки 30-річному досвіду виховання молодих виконавців я повністю упевнився, що музичні здібності можуть бути розвинуті у кожній дитини" [5, с. 69].

Активне застосування у практиці масової музичної освіти музикування на скрипці може, на думку Ш.Судзукі, інтенсивно розвивати музичний слух і високу чуттєвість до змін звука, зміцнювати пам'ять і формувати абсолютний слух [5, с. 69].

Використання скрипки – інструмента з нетемперованим строем – у практиці дитячого музикування дає можливість глибше відчути не тільки ладові тяжіння, а навіть внутрішнє напруження всередині мінімальних інтонаційних побудов.

Головний акцент японський педагог робить на навчанні дітей музичної мови – мови інтонацій. Дитина спочатку вчиться говорити, а потім читати й писати, при цьому не порушується "закон природної послідовності".

Близьке розуміння проблеми розвитку музичних здібностей у німецьких педагогів Курта Дітріха та Карла Гофмана. Вони вважають, що при усвідомленні звукових взаємозв'язків і відношень слід звернути увагу на те, щоб робота була спрямована не тільки на інтелектуальне розуміння "мелодичних кроків", а отже, не на формальне упізнавання взаємозв'язків, а на розгляд музичних зв'язків як засобу художнього втілення [1, с. 122]. У цьому випадку автори ставлять на перше місце таку здібність, як інтонаційний слух. Вплив музики та її виховне значення як особливого виду мистецтва потребує постійного зв'язку між інтелектуальними та емоційними потенціями учня [1, с. 122].

Німецькі педагоги вважали, що навчання музики – це, передусім, ознайомлення з нею як із художнім засобом відображення дійсності, а завдання педагога (з точки зору розвитку здібностей) полягає у застосуванні різних методичних засобів для зміцнення музичних уявлень та їх розширення й доведення до свідомості дітей звукових взаємозв'язків. З точки зору сучасних знань це положення залишається важливим і актуальним, але знайти форми і методи його реалізації досить складно, що становить одну з проблем музичної педагогіки.

Дослідженням впливу співу не тільки на розвиток музичних здібностей, а й на фізичний стан дитини займалися польські вчені Юзеф Ласоцький та Юзеф Поврожняк. Вони переконані, що "раціонально поставлені заняття співом одночасно є фізичною

вправою, оскільки спів чинить корисну дію на розвиток грудної клітки, на голосові органи, мову, кровообіг, сприяє утворенню хорошої осанки, спів – це робота різних груп м'язів... Підтверджено, що правильний глибокий вдих та видих і супроводжуючий їх рух м'язів горла та м'якого піднебіння виявляє побічний вплив на функції евстахієвої труби у середньому вусі. Вони викликають інтенсивний обмін повітря у вусі, що сильно впливає на розвиток слухового сприймання" [2, с. 150].

Розвиток слухового аналізатора, а в кінцевому рахунку й музичного слуху, через спів, на їх погляд, є процесом не тільки фізіологічним, а й психофізіологічним. Відбувається постійна кореляція фізіологічних і психологічних реакцій. При посередництві психіки здійснюється контроль за якістю сприймання та відтворення. Такий контроль при постійній музичній діяльності є організуючим і підсилюючим чинником якості процесу "сприймання-відтворення", причому друга частина цього процесу – "відтворення" – знаходиться під контролем "сприймання".

Такий підхід до вирішення проблеми розвитку музичних здібностей може, на перший погляд, видатися плідним, але в ньому все ж простежується односторонність. Утім, автори не надають співу ролі універсального засобу – він лише стоїть у центрі всіх видів діяльності на уроці, а пісня – це основний стрижень і його головний матеріал. Важливо, що серед методів реалізації завдання розвитку музичних здібностей на уроці вчені особливо виділяють власну творчу активність дітей, яка спричиняє розвиток "техніки уяви", про яку писав С.Рубінштейн ще в 1940 році. Ю.Ласоцький та Ю.Поврожняк підкреслювали, що в творчому акті дитини беруть участь усі найважливіші психічні процеси – сенсорні, інтелектуальні та емоційні, тобто мислення, асоціативні зв'язки, уява, прагнення до наслідування [2, с. 164 – 165].

Своєрідна постановка питання щодо музичного виховання належить чеському вченому Франтішеку Лисеку, котрий вважав, що діяльність учителя-практика повинна спиратися на музичність учня.

Теоретичною основою розуміння музичних здібностей для вченого стали праці С.Більфорта, Г.Гельмгольца, Г.Ревеша, К.Сішора,

К.Штумпфа та чеського музикознавця В.Гельферта, який встановив, що "музичність – це якість, яка визначає багатогранне ставлення окремого індивіда до музики, при цьому поняття "музичність" стоїть над усіма іншими ознаками цього ставлення" [3, с. 192].

Він вважав, що слухання, виконання та створення музичних творів ніби взаємопроникають одне в одне. Кожен окремий вид цієї діяльності неможливий без включення іншої діяльності або хоча б деяких її елементів. Навіть активне слухання музики потребує, за участі рухового аналізатора й вегетативної нервової системи, моторної активності та творчої діяльності. При розвитку музичності учнів їх активність (вокальна чи інструментальна) цілеспрямовано пов'язується зі сприйнятливістю, що спирається на достатню кількість необхідних музичних уявлень [3, с. 192]. Педагог звертав увагу на те, що в умовах школи дуже важко діагностувати рівень музичності дитини. Той факт, що діти не можуть відтворити висоту тону, ще не говорить про їх немюзикальність. Вони не сприймають правильну висоту тону, якщо не були використані всі звукові імпульси, які створюють правильне звукосприйняття, та якщо не використалися всі функціональні можливості слухового аналізатора [3, с. 193].

Ф.Лисек переконаний, що музичну підготовку учня потрібно починати приблизно з шести років, тобто тоді, "...коли голосовий і слуховий аналізатори функціонально оснащені" [3, с. 194].

У дітей з імпресивною музикальністю варто спочатку розвивати тембральний слух, добиватися розрізнення неоднакових за висотою немюзичних звуків, наприклад шумів, які належать до одного джерела. Наступним етапом має стати розрізнення тембрових забарвлень немюзичних звуків, однакових за висотою, але належних до різних джерел. Наступним періодом буде робота з музичними звуками.

Як і багато інших дослідників, Ф.Лисек вважав, що в основі музичності лежить музичний слух. Відводячи цій здібності центральне місце, вчений акцентував увагу на тому, що на основі музичного слуху можна розвивати найрізноманітніші музичні здібності [3, с. 194]. Основою для такого висновку є розуміння автором музичного слуху як триєдиної здібності, котра включає в себе триє-

диний процес буття. "Звукові хвилі є подразником органу слуху. Подразнення нервової тканини слухового апарату викликається коливанням, у результаті якого в корі головного мозку виникає слухове відчуття. Цей імпульс є фізичним фактом, подразнення і коливання – фізіологічними процесами, відчуття – процесом психічним.

Звукова чутливість органа слуху збільшується за допомогою вправ. Зміст того, що сприймає учень, пояснює теорія музики. Участь зорового аналізатора (з опорою на нотний запис) допомагає конкретизувати рух мелодії, гармонії; спостереження за рухом та формою губ при співі сприяє сприйманню вигляду і звуку голосних, руховий аналізатор рухом пальців і рук допомагає сприймати звуковий діапазон інтервалів тощо" [3, с. 200–204].

Визначаючи основні тенденції світової музичної педагогіки ХХ ст. у розвитку музичних здібностей, зазначимо, що всі вони пов'язані з пошуками ефективних і оптимальних шляхів виховання. Характерною особливістю згаданих методик став їх вихід за рамки національних меж. Вони ніби переплітаються між собою, адаптуючись на власному культурному ґрунті.

Таким чином, ідея розвитку музичних здібностей є пріоритетною у більшості вчених-педагогів. На їх думку, розвиток музичності чи не найголовніший чинник реалізації поставленої мети музичного виховання. Кожен з педагогів бачив її по-різному, але шлях до неї проходив саме через формування музичних здібностей.

Література

1. Дитрих К., Гофман К. Вопросы систематики и методики музыкального воспитания // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. / Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 120–140.
2. Ласоцкий Ю.К., Поврожняк Ю. Музыкальное воспитание в польской общеобразовательной школе // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. / Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 140–177.

3. Лысек Ф. Практические проблемы музыкального воспитания // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. / Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 192–220.

4. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод "Столбица" Б.Тричкова // Музыкальное воспитание в странах социализма: Сб. ст. / Сост. А.Л.Островский. – Л.: Музыка, 1975. – С. 26–50.

5. Фролкин В.А. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59 – 75.

УДК 786.2:373.5

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Ростовська І.О.

У даній статті розкрито методичні аспекти організації творчої діяльності дітей у процесі музикування, узагальнено досвід роботи автора з розвитку творчої активності учнів музичного класу Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради у процесі навчання гри на фортепіано.

Активізація творчої діяльності учнів у процесі навчання гри на фортепіано є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки, оскільки у цьому вбачається невичерпне джерело формування їх особистості.

Актуальність цього завдання зумовлена реальними умовами інструментального навчання, які здебільшого витісняють на другий план його художньо-творчі аспекти. Учителі прагнуть передусім до виконання вимог навчальної програми щодо засвоєння технічних навичок гри і розучування певної кількості п'ес, тому творча робота нерідко підмінюється технічним тренажем, а художнє стимулювання – примушенням. Уміння і навички, які в цьому випадку формуються,

нерідко виявляються обмеженими за діапазоном дії і демонструють, як правило, нездатність учня вийти в практичному музикуванні за межі вузького кола творів, що вивчаються.

Певна однобічність музичного виховання учнів у виконавських класах зумовлена також бідністю музичних вражень через обмежені рамки індивідуальних програм з музичного інструмента, які нерідко не забезпечують багатства й новизни естетичних вражень, необхідних для підтримування інтересу до занять і музично-естетичного розвитку дітей. Такі форми роботи, як підбір на слух, транспонування, читання з листа, гра в ансамблі, акомпанемент, імпровізація і створення музики, практично мало використовуються в інструментальному класі.

Спостерігається розходження між технічним розвитком учнів, з одного боку, і вихованням творчої особистості й самостійності – з іншого. Нерідко виконання учня розглядається з позицій "абсолютних" художніх істин і вимог, в учневі бачать ніби зменшену копію дорослого музиканта. При цьому все, що не відповідає смаку і художнім переконанням педагога, сприймається як недолік. Необережна критика з боку вчителя перешкоджає виявам творчої ініціативи, а кропітка робота над твором гасить іскри істинної зацікавленості й захопленості учня музикою.

Як зацікавити дітей інструментально-виконавською діяльністю, зберегти інтерес до музики на все життя, забезпечити художньо-творчий розвиток кожного учня? Цим питанням присвячено немало досліджень у царині методики музичної освіти, вони знаходяться в центрі уваги багатьох педагогів-практиків. Однак, незважаючи на створення досить ґрунтовних і різнобічних методичних систем навчання гри на фортепіано учнів освітніх закладів різного типу, вони усе ще потребують подальшого дослідження й пошуку оптимальних шляхів і технологій творчого розвитку учнів у процесі музикування.

Б.Яворський, який ще в 20-ті роки минулого століття шукав методичні прийоми і стимули, здатні пробудити в дитині творчу активність, вважав, що дітей спонукає до творчості вже саме звукове середовище. "Систематично ускладнюючи завдання, мобілізуючи увагу внутрішнього слуху, можна викликати й організувати такі

творчі сили учня, про які він сам не підозрює, – тільки б спрямування цих зусиль було природним, органічним" [7, с. 146]. Хоча дитяча творчість не має об'єктивної цінності для мистецтва, її суб'єктивну значущість для розвитку особистості неможливо переоцінити. У дитячій музичній творчості важливий не сам результат, а процес оволодіння музичною мовою.

Великого значення творчому розвитку дитини і використанню імпровізації в загальноосвітній школі надавав Б.Асаф'єв. Він був глибоко переконаний, що "музичне просвітництво не принесе бажаних результатів, якщо робота з дітьми і юнацтвом не піде шляхом "виклику" творчого інстинкту і виховання творчих навичок" [1, с. 98]. Відомий музикант і педагог наголошував на необхідності уважного ставлення до будь-якого вияву творчого начала в дитині, і якщо "...виявиться, що діти інстинктивно дійшли природних положень, з яких слід зробити тільки раціональний висновок, щоб отримати правило, то цей висновок зробити треба" [1, с. 99]. У цій думці закладена перспектива музично-творчого виховання: можливість отримання музичних знань через осмислення самостійно знайдених учнем засобів музичної мови у процесі вирішення музично-творчих завдань.

Ідеї Б.Яворського й Б.Асаф'єва виявили значний вплив на подальші пошуки методів виховання і розвитку музично-творчої активності дітей. Зокрема, К.Головська наголошувала, що "музично-творча активність, яка виражається у творенні власної музики, навіть найпростішої, допомагає дитині глибше сприймати музику, свідомо засвоювати засоби музичної виразності й особливості музичної мови, тонше розуміти музичний твір. Музична творчість сприяє також розвитку музичного мислення й виявляє безпосередній вплив на виконавство" [3, с. 47].

На думку Н.Ветлугіної, генетична основа художньої творчості поєднує в собі ігрове й художнє начало і залежить від об'єктивних обставин (видів художньої діяльності) та суб'єктивних індивідуальних особливостей особистості дитини. Для того, щоб активізувати творчу діяльність, необхідно забезпечити варіантність ситуацій, які б сприяли активізації внутрішньої потреби самовираження особистості, вияву її індивідуальності [6, с. 40].

Л.Баренбойм справедливо вказував на те, що взаємозв'язок між засвоєнням музичних знань і виконавських навичок, з одного боку, і музичним розвитком – з іншого, зовсім не такий прямолінійний і простий, як це видається на перший погляд. Навчання може йти по дотичній до розвитку і не виявляти на нього істотний вплив [2, с. 130].

У даній статті узагальнено досвід роботи з розвитку творчої активності учнів музичного класу Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради у процесі інструментального музикування.

Нами ставилося завдання обґрунтувати й емпіричним шляхом перевірити технологію фортепіанного навчання дітей, яка ґрунтується на інструментальній імпровізації й творенні музики. Ми виходили з припущення, що якщо при навчанні гри на фортепіано створити умови, за яких би розкривався творчий потенціал особистості кожного учня, а репродуктивний і продуктивний компоненти музичної діяльності виступали б у нерозривній єдності, то ефективність музичного навчання буде значно вищою.

Як зазначав Г.Коган, поняття "імпровізація" включає в себе, з одного боку, невідповідне виконання музики експромтом, як моментальне втілення думок, що виникають у виконавця, з іншого боку – видозмінене, варійоване доповнення і збагачення композицій, які вже існують. "Імпровізація – це не просто поєднання функцій композитора і виконавця, а специфічна здібність з миттєвою реакцією сплавляти духовні й моторні компоненти в єдиний потік, єдину структуру, що виступає новою якістю" [5, с. 96].

Музична імпровізація в дитячому віці – це особливий вид елементарної творчості, коли мелодії створюються безпосередньо в процесі виконання. Імпровізуючи, діти найповніше розкривають власні творчі можливості, поєднуючи в єдиному процесі елементарні здібності композитора і виконавця; встановлюють глибший емоційний контакт з музикою, розвивають уяву, фантазію, музично-слухові уявлення, отримують конкретну можливість для творчого самовираження. Дуже важливе й те, що імпровізація допомагає учневі самостійно вирішувати складні творчі завдання, створювати суб'єктивно значущі для нього мелодії, що стимулює його творчий розвиток. Наголосимо на думці, що в імпровізаційній діяльності

важливий не стільки її результат (створена мелодія, інтонація), скільки безпосередній творчий процес, вільний від системи правил, вузьких обмежень і тому особливо привабливий для дітей.

У процесі імпровізації учні набувають досвіду перетворення музичної думки у конкретні звуки, які виконуються голосом чи на інструменті. До традиційних типів таких вправ, як "звук – знак" (чую – пишу) та "знак – звук" (бачу – граю чи співаю), додається ще один тип вправ: "звук – звук" (чую, уявляю – відтворюю). Останній тип вправ, що становить ядро імпровізації, надзвичайно важливий для розвитку музичного мислення дитини, оскільки сприяє становленню "думаючого", "творчого" слуху [4, с. 15].

У процесі навчання учнів елементарної музичної творчості ми умовно виділяємо три етапи. *Перший етап* пов'язаний з накопиченням музичних вражень і слухацького досвіду, розвитком музичних здібностей, інтонаційного, ритмічного і гармонічного слуху. *Другий етап* (найтриваліший) – передбачає елементарну імпровізацію в спільній творчій діяльності вчителя й учня. На *третьому етапі* передбачається індивідуальна творчість. Цього рівня, що характеризується осмисленістю творчого результату, інтонаційною самостійністю, досягають лише найбільш здібні учні.

Ми виходили з того, що музична творчість виявляється не тільки у створенні музики – вона значно різноманітніша й різнобічніша; що процес створення мелодії при імпровізаційному виконанні – це взаємодія між емоційно-образною й інтонаційною сферами; що інтонація – не тільки властивість музичної мови, а й важливий компонент людської мови.

Єдність мовної та музичної інтонацій знаходила свій вираз у таких імпровізаціях, як ритмічне упорядкування послідовності звуків, мелодизація віршованого тексту, музичні діалоги, завершення незакінчених мелодій, варіаційна зміна мелодії відповідно до різних жанрів – пісні, танцю, маршу тощо.

Засвоєння тексту вірша, його ритмічної структури передбачало входження до його емоційно-образної сфери, яку слід було виразити за допомогою звуків. Завдання вчителя полягало в тому, щоб,

аналізуючи спільно з учнем тексти, визначаючи логічні наголоси і ритміку, захопити його і спонукати до звукотворчості.

Музичні діалоги – це більш складний етап творчої діяльності, в основі якої лежить такий прийом спілкування педагога з учнем, як запитання–відповідь. Діалог учителя й учня містить музичне запитання і передбачає самостійно знайдену відповідь. Як правило, учень не помічає, що в запитанні вчителя міститься інтонаційна підказка, але саме ця підказка допомагає йому повніше виразити свої почуття й знайти мелодичну інтонацію відповіді.

Добре зарекомендував себе такий прийом: учитель починає музичну розповідь або фразу, а учень її продовжує. Тут можливі варіанти дій за зразком, але, як правило, після кількох спроб діти із захопленням знаходять оригінальні закінчення, виявляючи винахідливість і образність мислення. Цьому сприяє непряма допомога вчителя, який може, наприклад, дати відповідне гармонічне забарвлення в акомпанементі й цим спрямувати музичну уяву учня. Так, мінорний лад "підкаже" йому в сумній мелодії звуки "печалі", надавши відповідне забарвлення його почуттю, а мажорний – допоможе виявитися світлому й радісному настрою. Повільні ритмічні фігурації в акомпанементі вчителя схилять учня до мелодії наспівної, елегічної, а чіткий акордовий ритм – до розмірено-бадьорого рисунка мелодичної лінії тощо. Слід відзначити, що якщо діти й втрачають інтерес до цього виду діяльності, то лише тому, що педагог не зміг вчасно спрямувати їхню діяльність у потрібне русло, вивести із глухого кута.

Більш складний вид музично-творчої діяльності – імпровізація на ладо-гармонічній основі, яка ґрунтується на усталених гармонічних послідовностях. На початковому етапі діти вслухалися й запам'ятовували характерне забарвлення головних ладо-гармонічних побудов: функції Т, різних варіантів плагального звороту S-T, автентичного звороту D-T, кадансового звороту S-D-T. Для прикладів бралися ті мелодії, які в процесі спільного музикування виявилися найбільш вдалими, запам'яталися учневі і найяскравіше відбивають певні функції. При цьому засвоєння на слух функціональної гармонічної системи сприймалось учнем як щось органічно ціле. Далі йому пропонувалося підібрати в лівій руці не кожен звук, а

тільки там, де захочеться. Вибрана учнем лінія басу підказувала вчителю, як він засвоїв основні гармонічні послідовності.

Досвід роботи з розвитку творчої активності учнів у процесі навчання гри на фортепіано дав підставу для таких висновків:

³⁵₁₇ впровадження у практику фортепіанного навчання системи музично-творчих завдань, пов'язаних з імпровізацією і творенням музики, забезпечує його ефективність і сприяє загальному музично-му вихованню дітей. Використання цих завдань на уроці фортепіано спрямовує зусилля учня в русло активізації музичних здібностей, розвитку фантазії, уяви і, нарешті, розвиває здібності до творчого осмислення музичного матеріалу, що вивчається. У результаті поступового засвоєння музично-творчих завдань практика музикування стає бажанішою й доступнішою для всіх учнів;

³⁵₁₇ використання в інструментальному класі таких форм музикування, як імпровізація і творення музики, сприяє глибшому засвоєнню і застосуванню учнями музичних знань і навичок, ніж виконання обмеженої кількості вивчених інструментальних п'єс. В умовах музичної імпровізації діти повніше розкривають власні творчі можливості, поєднують у єдиному процесі елементарні здібності композитора і виконавця. Імпровізація надає учневі конкретну можливість для самовираження, дозволяє самостійно вирішувати складні творчі завдання, створювати суб'єктивно значущі для нього мелодії, розвивати музично-слухові уявлення. Однак дитячій звукотворчості не слід надавати повної свободи – її слід спрямовувати і певним чином обмежувати створенням ситуацій, які б спонукали вирішувати конкретні творчі завдання й долати спротив звукоритмічного матеріалу;

³⁵₁₇ складність звернення до імпровізації зумовлена різним творчим потенціалом, ступенем обдарованості школярів. Тому головним завданням є така організація творчої роботи, за якої учень міг би найбільшою мірою розвивати свої здібності, бути задоволеним результатами своєї діяльності, пишатися своїми успіхами й отримувати радість від спілкування з музикою. В імпровізаційній діяльності важливий не стільки її результат (створена мелодія, інтонація), скільки безпосередній процес, вільний від якихось правил і

обмежень і вже тому привабливий для дітей. Музичний розвиток учня ефективніший, якщо він спочатку грає те, що хоче сам, ніж коли слухняно підкоряється логічним установкам вчителя;

³⁵₁₇ основний шлях розвитку творчої активності учнів полягає в створенні таких умов, за яких може розкритися творчий потенціал кожного учня, коли до цього спонукає увесь навчальний процес, у якому репродуктивний і продуктивний елементи музичної діяльності виступають у нерозривному зв'язку. Це шлях від організованої музично-творчої діяльності учня до його самодіяльності. Найголовніше на цьому шляху – викликати в учнів бажання, прагнення, потребу виразити свої враження і переживання в процесі інструментально-виконавської діяльності.

Література

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Баренбойм Л. Путь к музыцированию. – Л. – М.: Музыка, 1973. – 352 с.
3. Головская К.В. Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания // Вопросы музыкального воспитания. – Вып. 2. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 198 с.
4. Дубравин В.В. Формування творчої особистості в умовах дитячої музичної школи // Художньо-творчий розвиток учнів у школах естетичного виховання / За ред. О.Я.Ростовського. – Ніжин, 1995. – 64 с.
5. Коган Г.М. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1972. – 268 с.
6. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 284 с.
7. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Ред. Д.Шостакович. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1972. – 324 с.

ПЕДАГОГІКА ПОСТІЙНИХ НАРОДНИХ ПОРІВНЯНЬ МУЗИЧНОГО ЗМІСТУ

Радчук В.М.

У статті йдеться про постійні народні порівняння музичного змісту, виокремлення, класифікація і можливості їх використання у педагогічному процесі.

Постійні народні порівняння музичного змісту (ПНПМЗ) можна було б, звичайно, назвати музичними постійними народними порівняннями на зразок "народних музичних загадок", про які нам уже довелося писати [2, с. 406–411]. Однак термін "музичні постійні народні порівняння" нам видається некоректним. Тому ми намагаємось у межах цього уже визнаного фольклорного жанру постійних народних порівнянь виділити й розглянути тільки ті з них, що мають певне відношення до народної музичної культури. Та принципів класифікації постійних народних порівнянь за музичними ознаками нам не вдалося виявити ні в музичній фольклористиці, ні в музичному народознавстві, ні в музикології, ані в музичній пареміології чи інших суміжних наукових дисциплінах.

Залежно від міри застосовуваності значень ПНПМЗ вони підрозділяються нами на універсальні і спеціально-музичні. До універсальних ПНПМЗ відносимо ті з них, які можуть використовуватись і у позамузичних сферах. Наприклад, вислови "Ре́ве, як бугай", "Ре́ве, як корова" [1, с. 168] можуть у грубій формі означати не тільки якість звучання у музичному виконавстві, але й поза ним, де, власне, ці порівняння й виникли спочатку у прямому, а потім стали використовуватись і у переносному значенні. До універсальних ПНПМЗ відносяться досить велика кількість нейтральних зразків, зокрема: "Гуде, як у бочці" [1, с. 59], "Гуркоче як грім", "Гудуть, як у вулику", "Гудуть, як жуки" [1, с. 59] та ін.

Універсальні ПНПМЗ підрозділяються залежно від різних об'єктів призначення. Скажімо, за якістю комунікування: "З нього промовець, як з грака соловей" [1, с. 95], "Розказує, як артист" [1, с. 172], "Щебече, як пташка", "Щебече, як у саду соловей" [1, с. 234]; за джерелом та результатом впливу на людину: "Деренчить, мов по душі шкребе" [1, с. 61], "Дзвенить, немов у бочці" [1, с. 62]. Деякі вислови, окрім фізико-акустичних явищ та реакції на них, фіксують ще й містико-релігійні оцінки: "Наче сатана в комині шумить" [1, с. 131] тощо.

Завершуючи побіжний огляд універсальних ПНПМЗ, звернімося до окремих питань їх використання у музично-педагогічній практиці. І хоча таке звертання до проблем педагогіки універсальних ПНПМЗ може видатися на перший погляд передчасним, зішлемося на відомий принцип Д.Б.Кабалевського "забігання наперед".

1. Особливого значення набувають при використанні етичні принципи тактовного, толерантного застосування народних порівнянь. На практиці суміжного з музикою танцювального мистецтва продемонструємо ошадливе ставлення до почуття власної гідності студента, учня: "танцює, мов сонна" – вислів етично допустимий, але вже негативного змісту; "Танцює, як рак на льоду" – ступінь брутальності ледь помітний; "Танцює, як корова на льоду" [1, с. 207] – брутальність очевидна і унеможлиблює за певних умов присутності невдахи застосування вислову або передбачає обов'язкову подачу його з необхідним коментарем.

2. Принциповою особливістю універсальних ПНПМЗ, котру необхідно обов'язково висвітлювати при їх вживанні, є ситуативність контексту, до якого вводиться та чи інша фразеологічна одиниця. Для прикладу візьмемо порівняння у трьох тропях з дієсловом "виє" і вибудуємо їх у ланцюг з наростанням емоцій негативізму: "Виє, як пес" – "Виє, як голодний вовк" – "Виє, як вовк на смерть" [1, с. 31]. Музично-педагогічна етика викладача має унормувати вживання вказаних висловів у певних художньо-оцінних контекстах навчального вокалізування.

3. Універсальні ПНПМЗ, в яких фіксуються в основному позитивно-оцінні стани емоційних реакцій на мовно-комунікативну чи вокально-виконавську діяльність людини, як правило, не викликають ніяких пересторог стосовно їх застосування, але також мають подаватись у певному ранжуванні їх значень, скажімо, щодо відтінків від помітного негативізму до захопленого схвалення: "Заливається, як сорока на гілці" – "Заливається, як соловейко на калині" [1, с. 83].

4. Окремі універсальні ПНПМЗ залежно від соціокультурної ситуації можуть набувати і позитивного, і

негативного забарвлення: "Шаровари, як Чорне Море" [1, с. 231]. Згадаймо Запорізьку Січ і "шароварщину" та боротьбу з нею, і утвердження українського національного одягу та сценічного костюму останнього майже двадцятиліття.

5. Деякі з універсальних ПНПМЗ наштовхують викладача і студента на глибокі філософські роздуми не стільки про професійні вади музиканта, скільки про вади душевні, духовні: "Розуміється, як глуха на танцях" [1, с. 175], "Потрібне, як глухому пісня" [1, с. 156] тощо.

Таким чином, універсальні ПНПМЗ, до яких ми відносимо анонімні, неавторські, відшліфовані зразки музичної культури і народної музичної педагогіки, складають широке тло, на якому розгортається професійне використання спеціальних музичних порівнянь в українській народній творчості.

Виокремлення народних порівнянь музичного змісту обумовлюється не тільки педагогічними потребами професійної підготовки майбутнього вчителя музики, але й необхідністю зберегти своєрідність ПНПМЗ як унікального явища української народної музичної педагогіки. Такий підхід диктується ще однією обставиною – в'їдливістю російськомовного професійного лексикону хормейстерів, керівників оркестрів, учителів музики, які, часом, і не знали українського народномузичного словника.

Постійні народні музичні порівняння (ПНПМЗ), гадаємо, допоможуть у подоланні цих наслідків нещодавнього минулого, збагатять музично-педагогічний глосарій сучасного студента.

Педагогіка ПНПМЗ передбачає декілька послідовних взаємопов'язаних один з одним етапів роботи з цим матеріалом.

1. Ознайомлення з виокремленим масивом ПНПМЗ, аналіз їх змісту, класифікація за виявленими під час роботи ознаками, комплектування споріднених за предметно-тематичним змістом "гнізд", визначення музично-педагогічного потенціалу ПНПМЗ.

2. Логіко-семантичний аналіз ПНПМЗ як носіїв музично-дидактичних можливостей, визначення змісту, форм і

методів використання цих порівнянь у педагогічній практиці студентів.

Поділ ПНПМЗ здійснюємо:

- 1) за предметно-функціональним змістом порівнянь;
- 2) за логіко-семантичною структурою співставлень;
- 3) за мірою універсальності паралелізмів музично-комунікативного змісту.

Музично-педагогічна класифікація ПНПМЗ за предметно-функціональним змістом має на меті укомплектувати дидактичний матеріал порівнянь у такі навчально-предметні блоки:

1. ПНПМЗ про вокально-виконавське мистецтво, зокрема про:
 - 1.1. Співацький голос людини: "Голос, як у соловейка" [1, с. 55].
 - 1.2. Спів як вокально-побутове музикування: "Було так співати, як кашу з медом їсти" [1, с. 25].
2. ПНПМЗ про народно-музичний інструментарій виконання на інструментах та окремі їх деталі:
 - 2.1. Бубон: "Б'є, як у бубон" [1, с. 15], "Говорить, як у бубон" [1, с. 53].
 - 2.2. Дудка: "Біда, як дудка, – куди йде, то реве" [1, с. 17].
 - 2.3. Дзвін: "Говорить, як дзвін б'є" [1, с. 53], "Сказав, як у дзвін ударив" [1, с. 186].
 - 2.4. Дзвіночок: "Голосочок, як дзвіночок" [1, с. 53].
 - 2.5. Гудок: "Гуде, як гудок" [1, с. 59] (Малоймовірно, що фабрично-заводський).
 - 2.6. Барабан: "Язиком торохтить, як у барабан б'є" [1, с. 235].
 - 2.7. Скрипка: "Плаче, наче скрипка грає" [1, с. 149], "Тягне, як смик" [1, с. 211].
 - 2.8. Сопілка: "Говорить, як сопілкою грає" [1, с. 52].
 - 2.9. Сурма: "Голос, як сурмонька, та бісова (чортова) думонька" [1, с. 55].
 - 2.10. Струна: "Бринить, як струна" [1, с. 24], "Рівний, як струна" [1, с. 169], "Натягнута, як струна" [1, с. 131].
 - 2.11. Труби: "Губи, як мідні труби" [1, с. 59].
 - 2.12. Цимбали: "Голос, як у цимбал, а сам, як шакал" [1, с. 55].
 - 2.13. Музика (інструментальна): "Жито біжить, як музика дзвенить" [1, с. 78].

2.14. Інструментальне виконання: "Грас, наче співає" [1, с. 58], "Грас, мов пиляє по душі" [1, с. 58].

3. ПНПМЗ про окремі жанри української народнопісенної творчості та ставлення до них: "Робота спільна, як пісня весільна" [1, с. 156], "Так мені сподобалось, як вовкові весільна пісня" [1, с. 206].

Структурація ПНПМЗ за логіко-семантичними ознаками передбачає виокремлення наступних груп зразків на основі спільності притаманних їм властивостей.

1. Зооморфний паралелізм: 1) означальний і функціональний: "Боїться, як заєць бубна" [1, с. 21], "Полохається, як заєць бубна" [1, с. 154], "Вона співає, як муха в глечичку" [1, с. 40], "Заспівала, мов соловейко защебетав" [1, с. 86], "Заспівала, наче вовки завили в лісі" [1, с. 86]; 2) прямий і обернений: "Співає, як півень на току" [1, с. 147], "Пташки верещать, наче дружки на весіллі" [1, с. 167], "Говорить наче соловейко співає" [1, с. 51].

2. Антропоморфний чи міфічний паралелізм: "Отак саме співали, як мою бабу ховали" [1, с. 140], "Говорить, як бубон" [1, с. 55], "Голосний, як дзвін, а дурний, як пробка" [1, с. 53], "На словах, як на цимбалах, а на ділі, як на бубні" [1, с. 131], "Сміється, як дзвіночок дзвенить" [1, с. 190], "Розносився, як чорт (нечистий) з бубном" [1, с. 173].

3. Матеріал, з якого виготовляють деталі інструментів, їх властивості, або фактура матеріалу: "Гола, як бубон, а гостра, як бритва" [1, с. 53], "Бринить, як струна" [1, с. 24], "Рівний, як струна" [1, с. 169], "Натягнута, як струна" [1, с. 131].

Розглядаючи структуру ПНПМЗ, не можна не помітити того факту, що найбільша кількість музичних порівнянь припадає на спів (пісню) як основний процес і продукт народнотвочої діяльності: "Співає, як курка на біду", "Співає, як порося в тину", "Співає, як порося під лавкою", "Співає, як пташка", "Співає, як жаба на кладці", "Співає, як соловейко" [1, с. 192], "Так співають, як свині в горосі" [1, с. 206], "Потрібне, як глухому пісня" [1, с. 156].

Постійні музичні порівняння вокального змісту своєю семантичною основою мають подібність явищ тваринного звуковидобування і людського або, точніше, вже олюдненого звучання голосу "хомо сапієнс". Носіями позитивних паралелей виступають, насамперед, птахи – соловей, жайворонки, а негативних – домашні, свійські тварини та лісові звірі. Окремі порівняння потребують пояснень: "дудка" – дуда (коза, волинка), бо "реве" [1, с. 17], "гудок" – струнно-смичковий інструмент, один з найстаріших з означених у текстах [1, с. 59], "мідні труби" – одне з найбільш молодих порівнянь, що виникло лише після появи перших духових оркестрів (середина XIX ст.) [1, с. 59].

Залежно від універсальності позитивно-негативного характеру соціокомунікативної функції ПНПМЗ ми поділяємо на порівняння позитивно-оцінні і негативно-оцінні; порівняння прямого, передбачуваного й непередбачуваного, очікуваного і неочікуваного змісту; порівняння контрастного, біполярного змісту; порівняння комічного характеру, порівняння етично нормативні і напівбрутальні тощо.

Наявність такого селекціонованого матеріалу дає можливість адаптувати його до існуючих навчальних програм музично-педагогічних факультетів і безпосередньо використовувати у викладанні багатьох фахових предметів: української музичної літератури, світової музичної літератури, української народної музичної творчості, методики музичного виховання та дисциплін загальноосвітньої школи (музики, народознавства, українознавства та ін.).

Реалізація діючої й альтернативних музичних програм загальноосвітньої школи не може бути повноцінною без використання ПНПМЗ. Тому розвиток творчої особистості студента-музиканта вимагає набуття навичок нестандартного підходу до освоюваного музично-дидактичного матеріалу, що трансплантується у творчому-комунікативну діяльність майбутнього наставника шкільної молоді в умовах прийняття нових стандартів професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Література

1. Образне слово. Постійні народні порівняння / Зібрав і упорядкував Іван Гурин. – К.: Дніпро, 1974. – 238 с.

2. Радчук В.М., Кіріна-Радчук В.М. Педагогіка музичних загадок і "загадки" музичної педагогіки: формування професійно-комунікативних умінь творчої особистості студента // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових статей. – К.: Запоріжжя, 2003. – Вип. 26. – С. 406–411 [Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України].

ПРОБЛЕМА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кабриль К.В.

У статті розглядається проблема національного виховання школярів засобами хорового мистецтва. Наголошується, що основою національного виховання є історико-культурна спадщина українського народу, зокрема, його музична творчість.

В умовах сучасного буття України вирішального значення набуває проблема усвідомлення та прийняття особистістю своєї національної належності як детермінанти власного життя. Нині державна культурна політика наголошує на пріоритетності відродження та розвитку національних традицій у культурі, мистецтві та освіті, закликає звернутися до свого коріння, віднайти не тільки невідоме в своєму минулому, але, спираючись на нього, побудувати стратегію оновлення духовного життя нації. Реформи нашого суспільства економічна та екологічна нестабільність спричинили глибокі зміни в свідомості сучасної людини однією з яких можна вважати згубну тенденцію потягу до всього "закордонного", часто всупереч своєму, національному. Тому основним напрямком сучасної системи національного виховання виступає саме формування громадянина, спроможного в недалекому майбутньому взяти участь у розбудові Української держави та зміцненні її незалежності, утвердженні рідної мови в усіх ділянках суспільного життя, відродженні, збереженні та примноженні національної культури [1].

Проблеми національного виховання підростаючого покоління привертала увагу багатьох діячів освіти й культури, зокрема таких, як М.С.Грушевський, М.П.Драгоманов, О.В.Духнович, Ф.Прокопович, С.Ф.Русова, Г.С.Сковорода та інші. Один із визначних педагогів ХХ століття В.О.Сухомлинський, глибоко досліджуючи і розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, обґрунтовував

теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання і виховання.

У своїх працях Л.Алімова, В.Гаджієва, С.Коган, М.Печенюк, Т.Стриго (засобами мистецтва); Д.Веприняк, Н.Ольшевська, Ю.Руденка, І.Слесарева (у процесі вивчення літератури); В.Ткач (засобами народної творчості) доводять, що основою національного виховання є історико-культурна спадщина українського народу.

Мистецтво є одним із найпотужніших засобів національного виховання. Воно виступає не тільки однією з найдосконаліших форм опанування світу у всій повноті його творчої універсальності, але і найбільш тонким інструментом "гуманізуючої соціалізації". Естетичні засоби впливу мистецтва, зокрема музики, на особистість є найбільш дієвими і творчо розвивальними, оскільки формують найважливіші людські якості (А.Болгарський, Т.Завадська, Л.Коваль, О.Олексюк). На виховному потенціалі музичного мистецтва акцентували увагу в своїх працях вітчизняні педагоги-композитори М.Лисенко, М.Леонтович, С.Воробкевич, Ф.Колесса, А.Вахнянин, К.Стеценко.

В умовах розвитку національної культури, духовності в незалежній українській державі зростає роль хорової музики як засобу формування особистості майбутнього громадянина, людини завтрашнього дня. Тому, без сумніву, хорове мистецтво має вплив на духовний світ людини, на становлення її морально-естетичної свідомості, оскільки основна мета дитячого самодіяльного хору – сприяння різнобічному розвитку підростаючого покоління.

У роботі з дитячим хоровим колективом перед диригентами постають важливі завдання: захопити дітей музикою, дати уявлення про зв'язок музики з життям, розвинути вокально-хорові вміння (накопичувати в репертуарі колективу високохудожні музичні твори), надати відомості про засоби, якими композитор передає характер музики, а також систематично розвивати музичні здібності учнів (музичну пам'ять, слух, чуття ладу і ритму, творче ставлення до музики), розвивати голос, його діапазон, тембр.

Використання у хоровій практиці оригінальних творів українських композиторів певної тематики не тільки збагачує музичний

досвід учнів, покращує процес сприйняття музики, сприяє його активізації, вдосконалює вміння та навички, які набуваються у процесі хорового виконавства, але й заглиблює школярів у емоційно-образне світовідчуття композитора, спонукає до розкриття змісту та образної сфери твору, що дає можливості ідентифікації учнів з ліричним героєм твору.

Включення до репертуару класики і народної музики – обов'язкова умова творчого зростання будь-якого хорового колективу і у виконавському відношенні, і в значенні загальномузичного розвитку хористів. Використання творів композиторів-класиків у хорі збагачуватиме досвід естетичного сприйняття, з яким пов'язана емоційно-чуттєва сфера національної самосвідомості, що в свою чергу оптимізує налагодження ідентифікаційних зв'язків учнів зі своєю нацією, сприяє практичному безперешкодному проникненню важливої інформації щодо звичаїв і традицій народу.

Багато років духовна музика була заборонена владою, але ці часи в минулому, сьогодні духовність відроджується. В "Основах національного виховання" наголошується, що "спостерігається пряма закономірність виховання: чим глибше переконані молоді люди в скарбниці матеріальної і духовної культури Батьківщини, вітчизняної історії й осмисленні нею найвищих досягнень своєї нації, тим глибші патріотичні почуття, стійкіші громадянські пориви" [2, с. 134]. З цією метою до репертуару дитячих хорів диригенти повинні включати духовні твори (Наприклад: "Отче наш" Леонтовича М.; "Почаївська Божа Мати" Дичко Л.; "Алілуя" Бортнянського Д.; "Богородице, Діво, радуйся" С.Рахманінова; "Достойно є" Фільц Б.), адже музичне мистецтво завжди було і залишається винятковим засобом накопичення духовного досвіду поколінь.

Одним з основних джерел репертуару дитячої хорової самодіяльності є масові пісні. Кращі з них вирізняються глибиною змісту, суспільною спрямованістю, щирістю, благородністю відчуттів, свіжістю музичної мови, вони нерозривно пов'язані з традиціями національної пісенної культури. Жанр масової хорової пісні здатний швидко відгукуватися на найважливіші події, нести в життя світлі ідеали, надихати школярів на героїчні справи. Крім того, вони

доступні широкому виконанню. За рахунок масових пісень можна швидко поповнити репертуар. Все це повертає хорову самодіяльність до масової дитячої пісні [5, с. 136].

У репертуарі дитячих хорових колективів повинні бути твори, присвячені рідній землі, Батьківщині (наприклад: Т.Петриненко "Україна", М.Лисенко "Молитва за Україну", А.Матвійчик "Ми українці", І.Шамо "Києве мій", Р.Демчишина "Україна є, Україна буде!", А.Карпенко "Братаймось" і так далі), бо саме у шкільні роки пробуджується така важлива риса особистості, як відчуття національної належності.

Безперечно, в репертуарі дитячих хорів мають бути пісні сучасних українських композиторів, таких як: Л.Дичко, О.Костіна, І.Кириліної, Л.Міклушова, М.Мітлова, В.Некрасова, Т.Петриненко, Є.Станковича, А.Філіпенко, Б.Фільц, Т.Ялової. Сучасний лад музичної мови, в якій часто вживаються гострі, дисонуючі гармонії, контрастна динаміка, поєднання різноманітних темпів і змінних розмірів, оригінальні оберти інтонацій, тональні зіставлення разом з технічними прийомами хорових композицій розвивають у дітей музичні уявлення, музично-образне мислення, удосконалюється співацький апарат. Усе це складає закономірний процес еволюції хорового співу як мистецтва виконавського, в якому репертуар є могутньою рушійною силою [5, с. 141].

Вивчаючи національне музичне мистецтво, хормейстер повинен сприяти входженню хористів у стан співпереживання (музичної емпатії), посилювати ідентифікаційні зв'язки хориста із власним народом, доля якого, завдяки музичному мистецтву, включається до кола особистісних інтересів, переживань, стає для нього предметом осмислення і вболівання. У спілкуванні з твором учень спирається на те, що має найбільшу значущість для нього. Ці пріоритети для кожного учня різні, а тому завдання хормейстера – спрямувати ці пріоритети в правильне русло, а саме в національне. Цю проблему можна вирішити за допомогою пісенно-хорової спадщини, тематика якої має національне забарвлення. Метою самого ж учня має стати усвідомлення себе як особистості, що має якості, притаманні справжньому вірному синові свого народу.

Треба завжди пам'ятати, що хоровий спів як виконавська форма музичного мистецтва може розвиватися лише за умови постійної концертної діяльності. Виступи на концертах мають велике значення і для самого хору. Вони є публічним іспитом на художню зрілість, приносячи учасникам хорового колективу естетичне задоволення, будять у них розуміння суспільної значущості своєї діяльності і виховують відповідальне ставлення до неї. Все це, безумовно, сприяє успіху в роботі [3, с. 98].

Концертно-виконавська діяльність має на меті національне виховання. І всі виступи хорового колективу повинні переслідувати цю мету. Концерти можуть бути різних типів: тематичні (присвячені певній темі), монографічні (присвячені творчості якого-небудь одного композитора, поета) або у формі творчого звіту. Частіше за все колективи виступають у змішаних концертах, виконуючи один або декілька номерів, як правило, відкриваючи або завершуючи концерт. Своєрідною формою виступу може бути участь хору в музично-літературній клубній композиції на певну тему. Ця форма спільної роботи клубних колективів різних жанрів особливо захоплююча, хоча і вимагає великої чіткості організації, оскільки пов'язана із загальними масштабами постановки, режисурою і т.п. [5, с. 161].

Отже, можна зробити висновок, що впливаючи на інтелектуальну сферу діяльності учня, виконання творів М.Лисенка, М.Леонтовича, Д.Бортнянського, К.Стеценка, Ф.Колесси, Л.Дичко, Б.Фільц та інших композиторів ХІХ–ХХІ ст. виховує моральні норми і принципи, характерні для національно свідомої особистості, прищеплює духовні цінності, виробляє певні орієнтири на майбутнє. Спілкування з твором дає можливість осмислення почуттів, викликаних музикою свого народу, відчувати емоційні переживання композитора і ліричного героя його творів, занурюватись у природу його світосприйняття.

Отже, національне виховання співаків дитячих хорових колективів підвищується шляхом формування різнопланового репертуару (народної, класичної, духовної, масової, сучасної пісні). Твори згаданих нами композиторів здатні виховати бажання людини діяти у майбутньому відповідно національних інтересів нашої держави,

готовність у будь-який момент стати на захист рідної землі. Музика композиторів ХІХ – поч. ХХІ століть має великий вплив на національну самосвідомість жителів України і тому заслуговує на використання у навчально-виховному процесі сучасної української школи.

Література

1. Єгорова І.В. Формування національної самосвідомості у підлітків на уроках музики в загальноосвітній школі: Автореферат. – К., 2002. – 21 с.
2. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук та ін.; За заг. ред. В.Г.Кузя. – К.: Інформ.-вид. центр "Київ", 1993. – Ч. 1. – 152 с.
3. Попов С.В. Организационные и методические основы работы самодеятельного хора. – Москва, 1961. – 124 с.
4. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та поза-класна робота з музики. – К.: Освіта, 1991. – 72 с.
5. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом. – М.: Музыка, 1988. – 175 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

Остапенко Н.І.

У статті висвітлено питання методики організації музично-творчої діяльності учнів на уроках музики на основі програм з музики, підготовлених під керівництвом О.Ростовського.

Ставлення до мистецтва – показник духовності людини. Тому кожен повинен оволодіти духовним надбанням мистецтва, зокрема музичного, яке є зосередженням емоційно-творчого досвіду людства. Музика виховує культуру почуттів, є важливим засобом формування творчої особистості. Уроки музики, на думку Д.Кабалевського, повинні: "...вести учнів у світ великого музичного мистецтва, навчити їх любити і розуміти музику в усьому багатстві її форм і

жанрів, тобто виховати в учнів музичну культуру як невід'ємну частину усієї духовної культури" [2, с. 5].

Діючі програми з музики є основним нормативним документом, який визначає зміст музичного навчання в загальноосвітній школі. Вони ґрунтуються на передовій педагогічній концепції і зумовлюють методику реалізації навчальних завдань та досягнення поставленої мети. У своїй статті ми спираємося на основні чинні програми з музики для загальноосвітньої школи, підготовлених під керівництвом професора О.Ростовського.

У програмах реалізована концепція музичного виховання на основі української національної культури, суть якої в узагальненому вигляді полягає у "...ставленні до музичного фольклору як невід'ємної частини духовного життя українського народу; у визначенні провідної ролі фольклору у музичному вихованні дітей; зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини, у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва" [3, с. 91–92].

При підготовці програми автор виходив, насамперед, з досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій музикування, з таких ідей українських музикантів-педагогів, як визначна роль фольклору в музичному вихованні дітей (П.Козицький, Ф.Колесса, М.Леонтович, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко); музично-творчий розвиток дітей за допомогою різноманітних ігор із рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних та звуковисотних вправ (С.Людкевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б.Яворський).

У програмах використані ідеї відомого композитора і педагога Д.Кабалевського, які увібрали досягнення світової педагогіки і стали вінцем музичної педагогіки ХХ століття.

При складанні програм враховувався також досвід таких визначних представників зарубіжної музичної педагогіки, як Е.Жак-Далькроз, К.Орф, З.Кодай.

Закладена в означених програмах концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури ґрунтується на таких *положеннях*:

Ї любов до народної музики, пісні – найприродніше, найглибинніше духовне начало людського життя;

Ї фольклор сприяє проникненню учнів до глибини народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію доквілля;

Ї народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою повинні вклонятися;

Ї фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу з найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини;

Ї музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів неможливе без їх зв'язку з іншими видами фольклору;

Ї відчуття елементарного ритму, потреба у періодичній повторності метроритмічних акцентів є найсуттєвішою рисою природної музикальності людини [3, с. 93].

Запропоновані програмою різноманітні види діяльності на уроці та їх творчий характер відповідають сучасним дидактичним вимогам, несуть у собі комплексне навантаження і можуть активно впливати на творчий розвиток дитини.

Особливу увагу вчитель має зосередити на розвитку *творчої активності* школярів, вихованні в них художніх смаків; навчити розмірковувати про почуту музику, робити самостійні висновки й узагальнення; враховувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу й водночас спиратися на закономірності самої музики, пам'ятаючи, що урок музики повинен бути цілісним уроком мистецтва.

Відомо, що пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою в процесі цілеспрямованого аналізу музичних творів. Уміння слухати і чути музику не є вродженою рисою. Робота над кожним твором включає досвід безпосередніх переживань і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики.

В основі розвитку творчих якостей дитини лежить *музичне сприймання*, яке є провідною діяльністю на уроці музики. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів дітей, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Особливість сприймання музики полягає в тому, щоб відчувати красу звучання, виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача певні настрої, почуття і думки [3, с. 39]. У процесі художнього сприймання музики мають взаємодіяти всі рівні психіки людини – її відчуття, почуття, уявлення, пам'ять, інтуїція тощо. Процес сприймання розпочинається з розпізнавання використаних у творі мовних елементів і відповідних їм змістових значень. Слухач, спираючись на життєвий досвід, інтуїтивно вирішує пізнавально-творчі завдання, пов'язані з осягненням смислу музики.

Музичне сприймання як особливий вид творчої діяльності здійснюється в певній обстановці, яка може сприяти глибшому проникненню в естетичний зміст твору або перешкоджати цьому, викликаючи лише поверхове враження, навіть негативну реакцію. Тому вчителю слід завжди враховувати реальну обстановку, тобто ситуацію сприймання музики. Вона характеризує певний психічний стан учня, який виникає у процесі сприймання і спонукає до естетичної діяльності [5, с. 83]. Так, на думку О.Ростовського, музичне сприймання у багатьох випадках відбувається успішніше, якщо школярі при аналізі музики керуються алгоритмом, під яким розуміється послідовність спостереження за музикою:

- Н визначення характеру твору, основних настроїв і почуттів;
- Н встановлення динаміки розвитку музичного образу, кульмінації твору;
- Н характеристика провідних елементів музичної мови;

Н визначення ідейно-естетичного змісту твору, самоаналіз впливу твору, його естетична оцінка [4, с. 51].

Слухова діяльність школярів при сприйманні музики організується вчителем постановкою завдань, метою яких є зосередження уваги на музиці, упорядковане спостереження за нею. Система запитань і завдань, яка допомагає учням сприйняти твір, має реалізуватися в діалозі і спонукати до творчого різночитання музичного змісту.

Важливим засобом музичного виховання є *спів*. Спів природно виражає естетичні почуття, є дійовим чинником активного залучення школярів до музичної творчості.

Неповторна краса мелодії, проспіване слово, яке несе в собі значний емоційний заряд – усе це розкриває дітям багатий і складний світ людських почуттів і переживань. У процесі навчання співу необхідно розумно враховувати індивідуальні особливості дітей, знати співацькі можливості учнів, механізм і специфіку звукоутворення, дихання, дикції. Весь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики. Важливим завданням вокально-хорової роботи в школі є художньо-творчий розвиток учнів. Спів надає широкі можливості для самовияву особистості, вираження змісту твору, оскільки смисл співу не в механічному розучуванні пісень, а в їх творчій інтерпретації. Важливої ролі тут набувають музичне навчання, накопичення знань і художнього досвіду, оволодіння співацькими уміннями, які стають основою творчості.

Важливою умовою успішного формування творчих якостей є зацікавлене, емоційне й водночас свідоме ставлення до співу. Уміння чути самого себе, товаришів по співу, супровід, розуміння характерних особливостей пісні – ось що слід виховувати в учнів з самого початку на їх власному виконавському досвіді. Розучуючи пісню, доцільно запропонувати дітям співати спочатку з супроводом, підіграючи лише мелодію, далі з повним супроводом, потім без інструмента за допомогою вчителя, нарешті, співати самостійно без супроводу. Корисний для розвитку творчих якостей дитини і такий прийом: співати по черзі всім класом, невеликими групами, окремими учнями [3, с. 75]. Доцільно на уроках музики створити

ритмічно-тембровий супровід до пісні (одна група дітей співає, друга грає на дитячих інструментах, третя виконує танцювальні рухи).

Таким чином, спів, у поєднанні з іншими видами музичної діяльності, сприяє активізації творчого потенціалу дітей на уроках музики.

Ранньою формою дитячої творчості, яка часто супроводжує спів, є *гра*. В іграх діти відтворюють предмети навколишньої дійсності. Саме у грі виявляється самостійність творчої фантазії дитини, її намагання виразити свої настрої, почуття, бажання, варіювати ролі. Гра – це спілкування в найширшому розумінні цього слова. За допомогою гри діти розкривають свої творчі можливості. У музичних іграх діти придумують оригінальні рухи, передають поведінку персонажів відповідно до музики і літературного тексту. Діти спілкуються не лише з піснею, але й, що найголовніше, один з одним за її допомогою.

Так, на одному з уроків діти ознайомлюються з музичною грою "Два півники", суть якої полягає в тому, що її учасники показують рухами все, про що співається. Така гра розвиває у дітей творчу уяву, фантазію, винахідливість тощо. Рухами і мімікою діти підкреслюють характер пісні, будучи водночас виконавцями і глядачами. Повторюваність мелодії дає можливість дітям добре запам'ятати її. У невимушеній ігровій формі діти повторюють одну й ту ж мелодію потягом 4-х куплетів, щоразу передаючи різне емоційне забарвлення. Важливе місце тут посідають рухи, пов'язані зі співом. Виконуються вони в певному темпі і ритмі, виявляючи творчу фантазію учасників.

Вагомий внесок у систему музично-ритмічного виховання зробив український музичний педагог *Василь Верховинець* (1880 – бл. 1937), автор відомої збірки "Весняночка", куди увійшли ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. В.Верховинець обґрунтував значення музичної гри, слова, танцю, ритмічних рухів для естетичного розвитку особистості. В ході гри, зауважував він, керівник не повинен диктувати раз і назавжди встановлені правила, навпаки, – підтримувати різні дитячі доповнення і пропозиції, що стосуються змісту гри або способів її проведення. Не варто вимувати гру, немов для демонстрації стороннім людям. Діти граються для себе, свого задоволення і штучність тут неприпустима

[1, с. 24]. Продуманий підбір ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних, мелодійних і ритмічних особливостей, поєднання ігор реалістично-побутового плану ("Дибидиби", "Ляльчині іменини", "Котику сіренький"), календарно-обрядового ("Труби, Грицю, в рукавицю", "Та це ж весна", "Ялина"), хороводів з урахуванням вікових особливостей дозволяють ознайомити дітей з елементарною музичною грамотою, спонукають до творчості тощо.

Отже, важливим завданням музичної педагогіки є художньо-творчий розвиток дітей. Великого значення тут набуває вмiла і цілеспрямована навчально-виховна робота у загальноосвітніх школах. На її якості позначається, насамперед, вибір конкретної навчальної програми. Програма, розроблена під керівництвом професора О.Ростовського, дає змогу залучати дітей до широкої музичної діяльності. Саме різноманітність видів діяльності на уроках музики (спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, виконання ритмічно-танцювальних рухів тощо) робить їх особливо привабливими, дозволяє всім дітям так чи інакше виразити власне ставлення до музики.

Суттєвою умовою успішного творчого процесу є впевненість дитини у своїх силах. Страх невдачі сковує її уяву і творчу ініціативу. Відтак, важливим завданням педагога є стимулювання творчої активності дітей, активізація вільного, невимушеного потоку думок, вивільнення творчої енергії.

Література

1. Верховинець В. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.
2. Кабалеvский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Сост. В.И.Викторов. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 215 с.
4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

ЗАСВОЄННЯ ШКОЛЯРАМИ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ

Глущенко О.М.

У даній статті розглядається проблема засвоєння засобів музичної виразності на уроках музики в загальноосвітніх школах. Ключем до її вирішення є професійні знання та вміння вчителя, який керує процесом сприймання музики.

На жаль, тема даної статті досить актуальна й сьогодні. Чому на жаль? Поясню. У багатьох випадках учителі, коли чують про засоби музичної виразності, починають говорити про те, що урок музики – це місце, де діти відпочивають від інших предметів, отримують естетичну насолоду. Так, це дійсно так. Але урок активного і корисного відпочинку, урок розвитку особистості, її естетичних уподобань. Урок, де дитина через спів і слухання отримує великий обсяг інформації, корисної для неї саме зараз. Але це далеко не означає, що музика – це розвага. Не слід учителям полегшувати свою роботу і тим самим перетворювати цікавий, багатогранний урок музики на урок-розвагу.

Музика має великий емоційний вплив, і це не потребує доведення. Навіть немовля засинає від тихої, мелодійної музики і плаче від гучної і тривожної. Музика заспокоює і бадьорить, веселить і приводить до глибоких роздумів.

Музика впливає на дітей через різні види музичної діяльності: спів, сприймання, виконавську діяльність. Та щоб спрямувати музичний вплив у потрібне русло, треба не просто співати і сприймати музику, слід аналізувати її, роздумувати про неї. Знання засобів музичної виразності робить сприймання музики усвідомленішим, ефективнішим, у сенсі впливу на особистість і виховання її музичної культури. Але, щоб досягти цього результату, слід навчати дітей вирізняти засоби виразності. Наприклад, коли діти говорять про

музику, що вона весела, слід за допомогою навідних питань визначити, які засоби додають їй такого настрою. Це може бути темп, динаміка, ритм, лад тощо. І лише після такої бесіди діти зможуть зробити висновок, що веселій музиці притаманний швидкий темп, яскраві динамічні контрасти, мажорний лад, і у порівнянні з цими засобами зможуть охарактеризувати сумну, помірну музику.

Свідоме ставлення, розуміння, переживання, засвоєння, оцінне ставлення учнів до музики – це питання, яке піднімається у багатьох методичних посібниках (розробках). Як зробити так, щоб музика як мистецтво і засіб впливу були зрозумілими і доступними всім дітям? Адже багато дітей сьогодні не цікавляться музикою саме тому, що вважають її складним явищем, доступним лише обраним, талановитим, здібним від природи. Можливо. Але з тим, що музика має чудодійний вплив на кожного, не посперечаєшся.

На нашу думку, ця проблема може бути вирішена, оскільки багато музикознавців, педагогів і психологів зверталися до вирішення цього питання: відомий педагог-музикант Д.Кабалевський, учені Е.Абдулін, Н.Ветлугіна, О.Апраксіна, О.Ростовський, В.Шацька та ін.

Зокрема, Н.Ветлугіна говорить про те, що у процесі слухання дитина проходить декілька етапів. На першому етапі – це імпульсивне пожвавлення або заспокоєння, на другому – прислухається до емоційно-сислового змісту музики, на третьому – дитина сприймає виражальний смисл музичних засобів, оскільки починає розуміти, за допомогою яких засобів виразності створюється той чи інший музичний образ [2, с. 5–7].

Деякі дослідники вбачають великий плюс у тому, що діти можуть сприймати твори набагато складніші, ніж виконувати. А це допомагає зробити крок уперед набагато швидше.

Прихильники теорії вільного виховання вважають, що слухання – це процес, у якому слухач посідає пасивну позицію, а вчитель – позицію спостереження, невтручання. У результаті такого розподілу ролей сприймання не має ніякого емоційного та інформаційного навантаження. Сприймання ж, насправді, є ефективним лише за умови керування цим процесом з боку вчителя.

Хоча психологи вважають, що вплинути на підсвідомі процеси, які відбуваються під час сприймання, неможливо, вчитель може впливати на свідомі процеси, які у свою чергу впливають на підсвідомі.

Дитина здатна глибоко розуміти музику, і це не пасивний процес. Але розуміння – це не переказ змісту, бо якщо можна музику пояснити, переказати словами, то музика як мистецтво не буде потрібна. Музика говорить мовою образів і почуттів, які не передають точних понять, оскільки музика має суб'єктивний та асоціативний характер. Зміст розкривають засоби музичної виразності (виражальне значення цих засобів), а розуміння музичного твору – це усвідомлення основної його ідеї, характеру, настрою, переданих специфічними засобами музичної виразності.

Психологи стверджують, що лише поєднання емоційних та інтелектуальних виявів у процесі сприймання є передумовою успіху і максимально позитивного результату. Отже, необхідно привчати учнів слухати музику, намагаючись не тільки емоційно, а й свідомо її сприймати [7]. Так, наприклад, навіть сприймання близьких за характером творів привчає їх відчувати в кожному з них щось особливе, притаманне тільки цьому творові, аби виявити це у власному виконанні. Ознайомлення з музичними творами різних жанрів і стилів дозволяє виявити характерні особливості старовинної і класичної музики, складні й синкоповані ритми сучасної музики. Відповідний аналіз музичних творів сприяє усвідомленому сприйманню і розвиває активність музичного мислення. Передумовою реалізації цього методу є відбір музичного репертуару, засвоєння якого дозволяє організувати всі види музичної діяльності учнів.

Кожен із етапів слухацької діяльності містить елементи творчості. На всіх етапах процесу сприймання можливі різні рівні розуміння музичного матеріалу. Міра розуміння музики, можливість відкриття в ній нового залежить від рівня оволодіння музичним матеріалом, що зумовлює той чи інший етап процесу слухання. **На першому етапі** відбувається визначення суб'єктом інформаційного "поля" та часова організація музичного матеріалу. Результатом цього є ідентифікація групи звуків, які чує слухач, як музичних, їх сти-

лістичне інтерпретування та організація у певні текстурні комплекси [6, с. 34–35].

На початковому, *сенсорному рівні*, тобто на рівні відчуттів, відбувається аналіз елементарних якостей звуків. У центрі уваги найпростіші музично-акустичні характеристики звуку, а саме: висота, гучність, тривалість, тембр та їх найпростіші зв'язки. Процес переживання відбувається як реакція свідомості, що виконує функцію орієнтації в образі зовнішнього світу. Характеристикою слухацької діяльності такого рівня може слугувати думка О.Лосєва про те, що "множинність звуків, які складають музичний твір, сприймається як щось цілісне і просте, як щось водночас плинне і безформне. Це – рухома єдність у злитності". Показниками творчості на цьому етапі слухацької діяльності є еталонування: відбувається загальне ознайомлення з музичним твором, осмислення окремих елементів музичної інформації (темп, тембр, ритм, гучність); співвіднесення власних знань із запропонованою інформацією; доповнення одного виду інформації іншим; перехід до іншого рівня осмислення музичного твору в цілому.

На наступному (*звуковисотно-інтонаційному*) рівні відбувається пізнання на рівні сприймання, коли цілісний музичний звук оцінюється і переживається як частина мотиву, акорду, як шабелю ладу [5]. Тобто увага звертається на музичну мову, найбільш узагальнені та найбільш типові зв'язки між звуками, оскільки звук у тій чи іншій музично-мовній системі набуває нових музичних якостей, хоча про музичний твір як такий на цьому рівні ще не йдеться.

На другому етапі відбувається осмислення різних функцій звуків у музичному творі, їх роль у становленні художньої цілісності і, зрештою, музично-художньої естетичної цілісності твору загалом. У процесі слухацької діяльності відбувається формування художнього образу за допомогою вже відомих засобів музичної виразності (їх відчуття і осмислення). Показниками творчості на цьому етапі є здатність до порівняння нової музичної інформації з наявними знаннями (еталонами, які сформувалися в досвіді на попередніх рівнях); виокремлення незрозумілого у новій музичній інформації, коли увага концентрується на певних елементах музичного мов-

лення. Тобто відбувається перехід з рівня осмислення музичної мови до рівня музичного мовлення, процес проектування, формування задуму, для якого характерні: виникнення первинних ідей; їх оцінка і вибір; виникнення первинного образу музичного твору як структурно-функціонального цілого.

Уроки музики у сучасній школі повинні мати великий вплив на дітей різного віку. Якщо це учні молодшого шкільного віку, то музика повинна розвивати в них естетичні смаки, почуття краси, музичну культуру як невід'ємну частину її духовної культури. Старші учні повинні увібрати моральність та естетичність життя, красу природи, людини, повинні навчитися розрізняти і переживати добро і зло, правду і кривду. Навіть почуття кохання, його характер та художнє забарвлення дитина може відчутти у музиці, яку співає, чує чи виконує.

Музика вводить дитину в світ хвилюючих, радісних переживань, відкриває їй шлях до естетичного осягнення життя в межах, доступних її вікові. Щоб відкрити перед дитиною двері у цей світ, потрібно розвивати в неї здібності, які успішно виявлятимуться у музичній діяльності. Насамперед необхідно виховати в неї музичний слух та емоційну чутливість – два найважливіші компоненти музичності. Однак не можна розуміти зміст, не знаючи мови, тому дуже важливо дати дитині знання щодо засобів музичної виразності (музичної мови), через які вона зможе відчутти глибше емоційне задоволення [1, с. 3].

Музика завжди впливає на людину в єдності змісту і форми, у її безпосередній цілісності. Зміна музичного звучання викликає у слухача нове переживання, що виникає внаслідок сприйняття музичних образів, створених за допомогою певних засобів виразності. Деякі з них виражені яскравіше і домінують, але, перебуваючи у різноманітних гармонічних комбінаціях, вони завжди впливають на людину саме в своєму комплексі.

Отже, сприймання навіть найпростіших музичних творів – складний процес. Разом з тим відомим є факт раннього емоційного відгуку дитини на музику [1]. Що і як дає дитині насолоду, чим зумовлюється її реакція на музику? Певне, музика виступає перед нею в різній формі, і шлях розвитку її сприйняття своєрідний. На

початку, в перші місяці життя музичне звучання діє на дитину суто імпульсивно, викликаючи почуття пожвавлення або спокою. Далі дитина починає прислухатися до емоційно-сміслового змісту музики, радіючи або сумуючи залежно від характеру музичних образів. І тільки пізніше дитина сприймає виражальний смисл музичних засобів. У якій би простій формі не виступали ці якості сприйняття, вони завжди є показником естетичного начала в самій музиці, а також, відповідно, і в переживанні дитини.

Розвиток естетичного сприйняття музики вимагає певної системи і послідовності. Шляхом відповідного добору музичних творів навіть у дітей дошкільного віку можна викликати різні емоції. Крім того, їм прищеплюються найпростіші навички, що є основою слухацької культури: вміння прослухати твір до кінця, стежити за його побудовою, запам'ятовувати й пізнавати твір, розрізняти його характер і найяскравіші засоби музичної виразності [1].

Шкільні програми з музики передбачають засвоєння учнями знань у обсязі, необхідному і достатньому для формування у них можливого рівня музичної культури, тобто здатності до осягнення, осмислення й переживання музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, музичної імпровізації, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичних термінів, читання нотного запису тощо [2, с. 77].

Основний шлях набуття музичних знань у школі веде від поступового накопичення музично-слухових вражень і досвіду музичної діяльності до їх узагальнення.

Музичний досвід молодших школярів незначний і збагачується поступово від класу до класу, тому й коло музично-слухових уявлень, понять, знань на кожному році навчання досить обмежене. Школярі повинні насамперед усвідомити, що музика, як і будь-яке інше мистецтво, тісно пов'язана з життям, що мова музики своєрідна, і для того, щоб її розуміти, необхідно вміти слухати, тобто свідомо сприймати особливості мелодії, ритму, гармонії, форми тощо.

Література

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Музыка и пение". – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Ветлугіна. Н.О. Музичний розвиток дитини. – К.: - Музична Україна, 1978. – 255 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
4. Равінов О.Г. Методика хорового співу в школі. – К.: Музична Україна, 1969. – 129 с.
5. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Метод. пособие. – 3-е изд. – К.: Муз. Украина, 1989. – 165 с.
6. Лужний В. Методика викладання музики в 1 класі. – К.: Музична Україна, 1984. – 54 с.
7. Гембицкая Е.Я. Методические указания к учебникам пения 5–7 классов. – М.: Музыка, 1971. – 132 с.

ВИХОВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Борисенко Т.Є.

У статті узагальнено досвід формування навичок гри на фортепіано. Показано роль слуху в роботі над педалізацією, залежність педалізації від стилевих особливостей творів.

Учень повинен вміти самостійно розібратися в нескладному творі – впоратися зі звуковими, технічними, педальними труднощами, виконати твір грамотно, виразно створити певний художній образ. Він повинен усвідомлювати, що педаль є одним з необхідних засобів виразності, що в кантіленних п'єсах потрібна інша педаль, ніж у танцювальних. У роботі над звуком потрібно постійно звертатися до музичного слуху, показуючи рух або добиваючись відчуття злиття пальців з клавіатурою, так щоб при виконанні йти

від емоцій до звучання, вже не думаючи про рух. Така ж спрямованість необхідна і в роботі над педалізацією: адресуватися до слуху, тільки попутно показуючи рух, викликаючи відчуття злиття ноги з педаллю, щоб не думати спеціально про педаль. Треба виховувати моментальну реакцію ноги на вимогу слуху: тут легато на великій відстані, там – органне звучання.

Накопичується таке вміння в процесі пізнання кожного окремого прийому педалізації, окремого випадку знайденого в п'єсі художнього ефекту. Постійне вслухування допоможе відчутти природну необхідність педального звучання, зміни педалізації залежно від зміни звукового колориту. Дуже важливо навчитися слухати себе, навчитися правильних прийомів педалізації, розвинути ініціативу в пошуках звукових забарвлень за допомогою педалі, тобто спеціально займатися питанням педалізації поряд з основними завданнями розвитку техніки виконавства. Навчання педалізації можна починати з простих випадків уже на ранньому етапі. Виконавець накриває ногою тільки "лапку", головку педалі, плавно натискає педаль униз і так само плавно відпускає її (ніби підошва приклеєна до педалі). Рух повинен бути безшумним. Далі заграє повнозвучний акорд і послухати його до моменту затухання. Потім цей же акорд треба підхопити педаллю. Шляхом порівняння стає зрозумілим, що звук на педалі продовжується і після підйому клавіші, що звук робиться кращий і густіший. Після цього можна переходити до вправ із запізнюючою педаллю. Потрібно навчитися зв'язувати окремі звуки за допомогою педалі. Ця вправа вимагає постійного звукового контролю. Необхідно вчасно "підхопити" новий звук педаллю, не дати йому "наслоїтися" на попередній. Цю вправу корисно пограти по звуках хроматичної гами. Важливо сприймати ці вправи як засіб для досягнення цілі, а не самоціль.

Починати слід із **запізнюючої педалі**. Після прямої педалі тяжче засвоюється запізнююча педаль. Увагу виконавця важливо спрямовувати на слухання педального звучання, а не механізм руху. Важливо не просто видобувати звук, а звук красивий і потрібний: м'який, яскравий, густий, світлий, співучий, так і в педалізації привчатися не просто почути педальне забарвлення, а чисте

педальне звучання, безшумний рух педального механізму, що точніше досягається на прийомі запізнюючої педалі. Якщо педалізується заключний акорд, руки не піднімати, поки акорд на педалі, а зняти одночасно.

Якщо в творі педаль зустрічається хоч один раз, ногу слід тримати на педалі від початку виконання. Цим досягаються 2 цілі – не заглядати на педаль і звичка тримати ногу над педаллю. Твори з пульсуючими акордами при постійній зміні педалі можуть виховувати вміння безперервно слухати гармонію на педалі, слухати зникнення попереднього звучання в момент появи нового.

Корисно пограти окремо партію лівої руки з педаллю, щоб почути звуковий фон пісні. На творах з такою фактурою відбувається збирання звуків в один акорд, і тоді можна почути, як збагачується гармонія завдяки поступовій появі нових акордових звуків різної ступеня звучності, як зникає попередня гармонія в момент змін педалі.

Педалізація кантиленних п'єс. Легкі, співучі п'єси на ранніх етапах слід вчити без педалі, щоб красивий звук, плавне легато і виразність фразування досягалися перш за все пальцями, а потім починати роботу над педалізацією. Пізніше треба прагнути відчувати гармонічні риси, тому не завжди варто вчити педальний твір без педалі. Звичайно, педальні мелодії неминуче пов'язані з педалізацією гармонії супроводу. Тому слухати треба одночасно весь комплекс педального звучання.

Ліва педаль. Лівою педаллю краще взагалі не користуватися, щоб не потрапити на легкий шлях досягнення "піано" за допомогою лівої педалі. Техніка педалізації лівою педаллю дуже проста, треба тільки привчитися натискати педаль перед звукодобуттям. Натиск лівої педалі позначається терміном "una corda", а зняття лівої педалі позначається терміном "tre corde".

Можна спеціально зайнятися лівою педаллю. Найкраще це зробити на творах клавесиністів, пояснивши в загальних рисах будову клавесина, наявність двох клавіатур, які дають різне звучання та ефекти клавесинних реєстрів.

Застосування півпедалі та поступового зняття педалі. В репертуарі зустрічаються і такі твори, які вимагають застосування

вже більш тонких прийомів педалізації: півпедалі, поступового зняття педалі.

Дія півпедалі обґрунтована тим, що басові звуки затихають повільніше, ніж високі. Тому при виконанні фігурацій, що ідуть знизу вгору, після появи неакордових звуків, потрібно зробити невеликий рух ногою – трішки підняти, а потім знову натиснути педаль. Так з'являється можливість зберегти звучання басу і приглушити гармонічно чужі звуки. Рух ноги повинен бути швидким і дуже незначним. Для "прочищення" звучання можна використовувати прийом поступового зняття педалі. Ці прийоми вимагають застосування підготовчих вправ.

Педаль у поліфонічних творах. Мистецтво гнучкого нюансування гучності звуку, без якого сьогодні не можна уявити виконання поліфонічної музики, стало специфічною особливістю інтерпретації музики І.С.Баха на фортепіано. Ще своєріднішу сферу фортепіанної інтерпретації складає педалізація, яка сьогодні вже стала невід'ємним елементом бахівської музики. Сухий звук безпедального фортепіано дуже поступається в порівнянні з дзвінким, багатим обертонами клавесинним та незатухаючим, тривалим органним звуком. Тому педалізація потрібна піаністові для компенсації втрат у багатстві та різноманітності тембру.

Залежність педалізації від стилевих особливостей твору. Граючи музику французьких клавесиністів, Й.С.Баха, Гайдна, Моцарта, треба педалізувати скупко, пам'ятати про необхідність зберегти точність нюансування, ясність і чіткість фактури, гостроту звучання, і прозорість фактури. Не слід залишати педальне звучання під час пауз, продовжувати бас. Не можна розкладені акордові фігурації в акомпонементі грати з такою педаллю, яка зіллє послідовність гармонічних звуків у загальний фон.

Граючи Моцарта, слід педалізувати досить активно, часто міняючи педаль. Вона повинна використовуватися для забарвлення звуку чи покращення співучості мелодії, для ритмічних та інтонаційних акцентів, як засіб об'єднання гармоній. Проте в усіх випадках треба дотримуватися відповідності класичному ідеалові ясного, розбірливого звучання.

Застосування педалі в музиці Бетховена багате і різноманітне. Завдяки контрастності образів бетховенських творів виникає необхідність у яскравих звукових барвах і характеристиках, в оркестрових зручностях. Бетховен – один з перших піаністів, що послідовно і багато використовував педаль. Аналізуючи позначення в текстах Бетховена, можна виділити найхарактерніші для нього функції педалі. В першу чергу слід назвати традиційну для XVIII ст. регістрову педаль, яка спрямована на створення звукового контрасту. Бетховен знаходить педальні прийоми, що стануть нормою тільки для композиторів наступного покоління. Це зв'язуюча педаль у тих місцях, де треба поєднати кінець одного розділу з початком наступного. Головне для таких епізодів – подолання тактових рисок.

Іноді педаль продовжує звучання басів там, де їх не можна витримати руками. Цей прийом стане найважливішим у Ф.Шопена.

Зустрічається також педаль на довгих арпеджіо, що охоплює великий діапазон клавіатури.

Романтична музика без педалі не виконується. Для композиторів-романтиків більш характерне густе гармонічне звучання з охопленням великого діапазону, що можливе тільки завдяки педалізації. Багато творів мають безперервну педалізацію. В них зустрічаються моменти, де на педалі звучать злети по хроматичній гамі, трелі або пасати ломаних інтервалів.

Твори композиторів С.Прокоф'єва, Д.Шостаковича цікаво поєднують різні особливості педалізації від класичної скупі до багаті, як у музиці імпресіоністів.

При всіх відмінностях функції педалі у виконанні музики різних стилів найважливішим є вміння зрозуміти характер музики, почути особливості її звучання і залежно від цього вирішувати питання педалізації.

Кожен натиск педалі – це творчий акт, як і процес виконання. Дотримуючись вказівок учителя, можна натиснути педаль глибше, пізніше чи швидше. У ледве помітній різниці руху – індивідуальний образ звучання, який залежить від темпераменту, емоційного стану в момент виконання. Виконавець повинен навчитися слухати себе – це і є головне завдання музиканта-педагога.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Буйвал А.Ю.

У статті висвітлено історичні аспекти проблеми формування музично-творчих здібностей. Особливу увагу приділено аналізу здобутків видатних музикантів-педагогів у ХХ ст.

Аналізуючи ставлення методики формування музично-творчих здібностей, неможливо уникнути історичного аспекту, оскільки осмислення сучасних проблем музичного навчання та виховання нерозривно пов'язане з досягненнями минулого. Зрозуміло, що саме історія озброює історичною свідомістю, яка відіграє важливу роль у практичному розвитку сучасної освіти, адже освітні традиції – це ціла культура, що відходить у минуле, накопичуючи досвід для майбутнього і спонукає до нових пошуків. Вивчення досвіду музичної освіти з найдавніших часів дає змогу пізнати закономірності музичної педагогіки та особливості розвитку музично-творчих здібностей дітей. Відтак розглянемо основні тенденції розвитку педагогіки музичного мистецтва.

Особливістю музичної естетики античного світу було те, що в ній говорилося про вплив музики на людську психіку, на регулювання психічних процесів за допомогою музичного мистецтва, тобто проповідувалася етична значущість музичної творчості й музичного сприймання [1, с. 36].

Це, у свою чергу, відбилося й на формуванні суспільного устрою, оскільки музичне мистецтво було покликане не лише для отримання естетичної насолоди, але й для того, щоб виховувати підрастаюче покоління, формувати творчу особистість з адекватним уявленням про власну самоцінність та значущість.

Античні мислителі сформулювали головні питання естетики щодо ставлення естетичної свідомості до дійсності, природи мистецтва, суті творчого процесу, місця мистецтва в житті суспільства, що лягли в основу розробленої ними теорії естетичного виховання [1, с. 20].

Для переважної більшості людей на той час спів і танець були не справою професійного ремесла, а формою дозвілля. Саме під час дозвілля у піснях і танцях виявлялися нахили й прагнення, рівень культури й особливості виховання. У такий спосіб люди могли вільно творити, не дотримуючись чітко ustalених норм та правил. Кожен відтворював те, що відчував.

Тривалий час, коли ще не існувало музичних інструментів, виконання відбувалося найдоступнішим способом – за допомогою голосу. Звичайно, імпровізація посідала чільне місце, що створило сприятливі передумови для розвитку музичного мистецтва. Стародавні традиції виховання й ustalені норми життя змушували ставитися до будь-якої художньої творчості, в тому числі й до музики, як до одного з найважливіших способів самовираження [1, с. 20].

Велике значення в античні часи мали творчі змагання – Піфійські ігри, що проводилися в Дельфах, переможців яких прикрашали вінками з гілок лавра. Суть їх полягала в співі з інструментальним супроводом, а пізніше – у виконанні самостійних творів на кіфарі або авлосі [1, с. 19]. Імена переможців музичного конкурсу з відповідними посвятами вибивалися на мармурових стелах, які виставлялися на загальний огляд у громадських місцях.

Піфійські ігри стали своєрідним музичним центром Еллади. Тут грали не тільки найвідоміші кіфареди, але й виявлялися найгостріші суперечності музичного життя, викликані як художніми проблемами, так і суб'єктивними аристократичними амбіціями музикантів [1, с. 19]. Це дає підстави для висновку, що рівень розвитку мистецтв був досить високим, оскільки такі змагання завжди збирали велику кількість музикантів.

Вершиною розвитку музичної педагогіки грецького класичного періоду стали ідеї видатного мислителя епохи античності Арістотеля. Незважаючи на критичне ставлення до професійного ремісничого мистецтва, філософ у своїй системі музичного виховання доводить необхідність самостійного володіння музичними інструментами поряд з вивченням ладів, ритмів [1, с. 46].

Ця думка є цілком доцільною, оскільки лише така людина може вільно творити й розвивати творчу думку, не використовуючи допо-

могу інших. Цей процес можна назвати творчістю, оскільки кожен, спираючись на власний життєвий досвід, сприймає та відтворює об'єктивну реальність як суб'єктивний результат осмислення та перевтілення власних ідей.

Арістотель першим з античних філософів підкреслював необхідність практичної музичної діяльності в процесі навчання дітей. Мислитель зазначав: "...музичне виховання треба організовувати так, щоб виховувані вивчали музику на практиці самі" [1, с. 141].

Для музичної педагогіки пізнього еллінізму характерне апелювання до слуху, до реального і живого сприйняття. Підкреслюється необхідність вивчення музичної теорії, практичних вправ для розвитку слуху, що слугує ще одним фактором прояву дитячої творчості. Важливою є думка про те, що без практичного вміння й природної обдарованості всі знання музичної теорії стають абстрактними й непотрібними [1, с. 49].

Ще один яскравий представник епохи античності, Гауденцій, порушує питання виявлення природної обдарованості і зазначає, що лише за допомогою вдалого поєднання природних задатків та практичних умінь і навичок можна досягти певного результату.

Загалом в античному світі набула соціально-громадського оформлення найдавніша із традицій музичного виховання – ідея творчого змагання. Це дало поштовх до бурхливого розвитку музики, що відбувався активно, навіть влада не підтримувала цього.

Основним способом побутування музики стала імпровізація. Інтонація, народжена фантазією музиканта-співака або інструменталіста, негайно втілювалася ним у конкретну звукову форму. Навіть коли музикант використовував раніше створену й запам'ятовану мелодію, нове її виконання мало в собі численні імпровізаційні зміни.

Можливо, відсутність запису нотного письма й була недоліком, але цей факт вплинув на розвиток творчості в усіх виявах музичного мистецтва.

Таким чином, у Стародавній Греції склалася традиція імпровізаційного виконання, що наклала відбиток і на музичну педагогіку [1, с. 52]. Саме в епоху античності були сформовані умови для того, щоб через багато століть з'явилися педагогічні концепції Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая, Д.Кабалевського [1, с. 52].

Зовсім інший напрям розвитку отримала проблема формування музично-творчих здібностей за доби Середньовіччя, коли на зміну рабовласницькому суспільству прийшов феодалний устрій.

У центрі всього опиняється церковна догма. Церковна влада прагне, щоб усі віруючі були налаштовані на один лад, індивідуально не відособлюючись. Вважалося, що виконавець, який "безсоромно і недоброчесно" демонструє власне обдарування, в цій системі поглядів стає уособленням свавілля та марнославства [1, с. 59].

У мистецтві раннього Середньовіччя панує заперечення цінностей земного життя заради благ після смерті, проповідь аскетизму, що автоматично накладає табу на будь-який прояв індивідуальності, неповторності, творчості людини. Музичним символом єдиного стану став унісонний церковний спів, що передбачав єдність, рівність, та мав усеохоплюючий характер [1, с. 59].

Інструментальна музика отцями церкви визнавалася тільки як "приправа" до духовного сіту. Тобто вона повинна також була слугувати лише одному – церкві. Суто інструментальна музика розглядалася як морально неповноцінне мистецтво. Особливе обурення викликала віртуозна гра на музичних інструментах [3, с. 26].

Заперечуючи можливість вияву творчої індивідуальності та майстерності в музиці, церковники стверджували, що професіоналізм веде до розпаду єдиномислячої общини віруючих, поділяючи людей на знавців і профанів.

Якщо ж розглядати практичний аспект, пов'язаний з оволодінням спеціальними вміннями і навичками діяльності, то він був зведений до мінімуму і виявлявся у вмінні сприймати і виконувати музику відповідно до релігійних постулатів [4, с. 238].

З X століття в кафедральних школах з'являється тенденція поєднання музично-теоретичної освіти з виконавською і творчою практикою [1, с. 68]. Оскільки все музичне мистецтво було зосереджене при церквах та храмах, то до цього часу вже було напрацьовано значну базу теоретичних знань з різних предметів церковного спрямування.

Поряд із церковним мистецтвом у країнах Середньовіччя існувала й розвивалася багата народна музична культура. Народне мистецтво мало власні естетичні принципи, на жаль, "не писані",

оскільки розвиток музичної культури того часу ґрунтувався на усній традиції. Тому про зміст і естетичне значення ми можемо судити тільки за тими піснями, звичаями, обрядами, що дійшли до наших днів. Ці джерела свідчать про широкий емоційний діапазон, властивий народній музиці. Вона була пов'язана з танцем, що надавало їй особливої емоційної привабливості [1, с. 71].

Як не прагнули церковники канонізувати піснеспіви, за відсутності нотного письма вони століттями лишалися мистецтвом усної традиції. Приблизні форми запису музики визначили необхідність виконавської імпровізації при відтворенні молитовних піснеспівів. Від виконавців вимагалось нагадати, а не відтворити певну мелодичну лінію, що передавалася усно від майстра до учня, від співака до співака. Завдяки розвитку вокального жанру пізнього Середньовіччя при церквах співаки-імпровізатори сприяли виникненню багатоголосного співу, коли на основну мелодію накладалися інші самостійні голоси [4, с. 48]. Позитивним було проникнення в музику поліфонічного начала, перехід від одноголосся до багатоголосся, що відкрило значні можливості розвитку творчого начала.

Новий напрям у процесі формування музичної теорії Середньовіччя відкрив Гвідо із Ареццо. Це ознаменувало перемогу практики музично-педагогічної думки над абстрактно-спекулятивною музичною теорією [1, с. 86].

Важливим досягненням методики навчання співу, за Гвідо, стало прагнення до формування усвідомлених слухових уявлень і свідомого співу. Він зазначав: "Знай, нарешті, що якщо ти хочеш досягти успіху у вивченні нот, ти повинен вивчити кілька пісень напам'ять так, щоб ти при співі внутрішньо відчував, з яких звуків кожна невма складається і до якого ладу вона відноситься". Таке положення сприяло формуванню музичних здібностей, оскільки на перший план виноситься проблема не виконання, а навчання, розвитку.

Педагогічна спрямованість притаманна й працям англійського музичного теоретика Іоанна Коттона. Йому належить перша в історії середньовічної естетики спроба обґрунтувати принципи свободи художньої творчості. Якщо середньовічна традиція вимагала вихо-

дити з канону, узгоджувати творчість з усталеними принципами, то тут проголошувалася відмова від ідей Середньовіччя, яка була провісником ренесансного сприйняття [6, с. 110].

Отже, домінування практичного потенціалу над теоретичними аспектами музичної педагогіки стало головною особливістю епохи Середньовіччя.

Доба Відродження увійшла в історію як одна з вершин світової культури. Це період зародження капіталістичних відносин у надрах старіючого феодального ладу. Результатом таких суспільних змін є нове ставлення до мистецтва, творчості, та й узагалі місця людини в суспільстві. У центрі уваги знову з'являється людина – розкріпачена творча особистість, яка прагне до краси, гармонії [1, с. 90].

Гуманісти Відродження бачили в людині самодостатню духовну і моральну силу, здатну творити власну долю. На перший план висуваються проблеми, пов'язані з установленням гармонії особистості та довкілля. Створюється нова, пантеїстична картина світу, в основі якої лежить прагнення до обоження природи й людини. Це стало відвертим закликком до творчого розвитку, адже людина існує лише в гармонії з природою, вона є малою складовою частиною безмежного природнього світу. Отже, все, що дане природою від самого народження, можна назвати природніми задатками, що потім мають можливість розвиватися. У природі шукається гармонійне начало і джерело творчості [1, с. 94].

Тенденції розвитку духовної культури Відродження по-своєму виявилися у творчій діяльності музикантів. У розвитку музичного мистецтва визначилися особливості, пов'язані з його значенням у житті суспільства, зі спадщиною, що дісталась від Середньовіччя, з формуванням нових творчих течій.

У цей період поширюються й урізноманітнюються жанри музичного мистецтва. Поліфонія панує у професійній творчості, але також вона продовжує розвиватись і в народній музиці. Музично-теоретична думка епохи характеризується зростанням зв'язків між теорією і творчою практикою, що є логічним продовженням теоретичних розробок Гвідо. Сприймання поступово відокремлюється від творчості й виконавства, відбувається формування публіки як самостійного

компонента музичної культури. З'являються перші концертуючі виконавці – віртуози на лютні, клавесині, флейті. Широкого розвитку набуває аматорське вокальне й інструментальне музикування, що говорить про складені традиції музикування, адже лише в такий спосіб можна розвинути до такого рівня музичне мистецтво [1, с. 99].

За доби Відродження існував певний закон: ремеслом написання музики й імпровізації мали володіти всі, хто отримував музичну освіту [1, с. 104]. Таке положення сприяло розвитку музичних здібностей усіх верств населення, незважаючи на соціальний статус. Це відіграло позитивну роль у становленні музичного виконавства. Кожен мав можливість вільно і творчо розвивати власну музичну діяльність та виявляти здібності до творчої діяльності.

Гуманізм вніс новий зміст у музику, збагатив усі її сторони: рельєфнішою стала мелодія, урізноманітнився ритм, зросла роль гармонії, форма стала чіткою і ціліснішою. У професійній вокальній музиці переважали складні твори поліфонічного викладу. Але загострена увага до внутрішнього світу людини спонукала митців до пошуку нового, і як наслідок – виникнення гомофонно-гармонійного стилю, адже на той час музика вже звільнилася від суто практичних функцій, тобто обслуговування виключно церковних обрядів [1, с. 99]. Найвищим досягненням епохи Відродження став розгляд мистецтва як вільної форми розвитку особистості, засобу розвитку самодіяльної творчості людей [1, с. 106].

Нова доба розвитку мистецтв є досить суперечливим періодом, що визначається XVII століттям. З одного боку – бурхливий розвиток мистецтва, зростання індивідуальної свідомості, що сприяло формуванню ініціативної, творчої особистості, а з іншого – активний наступ релігійної ідеології, посилення залежності вчених від знаті [1, с. 109].

У цей час відбувається досить активний розвиток палітри музичних жанрів, починається формування сучасної симфонії, в кожній країні відбуваються власні перетворення і реформування, що стосуються музичного мистецтва, відкриваються оперні театри, що є свідченням високого показника розвитку мистецького жанру.

Цей історичний період гідно представлений видатним чеським педагогом Я.Коменським.

Він уперше в історії обґрунтував принцип природовідповідності, що в його педагогічній системі відіграє роль методологічної основи процесу навчання і виховання, побудови шкільної системи. Через усі його праці червоною ниткою думка про те, що правильне виховання в усьому повинно бути у відповідності з природою в цілому і з віковими особливостями дітей зокрема [1, с. 117].

Необхідність загального музичного виховання Коменський аргументував тим, що музика допомагає сприймати гармонію речей і приносить людині естетичну насолоду. Зрозуміло, що вияв творчості відбувається в діяльності, але саме в такий спосіб, запропонований педагогом, дитина може проявити музично-творчі здібності на уроках музики [1, с. 119].

Джон Локк розвинув і продовжив педагогічні ідеї Коменського. Він стверджував, що дитина сама по собі є самоцінною, тому й вимагає до себе уваги. Ця думка ще раз підкреслює, що дитяча неповторність особлива, кожен має ряд особливих здібностей, вияву яких необхідні лише певні умови [4, с. 7].

Формуванням нових уявлень про світ ознаменувалась епоха Просвітництва. Мистецтво цього періоду розгалужується на різні напрямки, тобто представників не можна віднести до одного конкретного стилю. Виникають та вдосконалюються музичні інструменти, композиторські школи. Новою естетичною ідеєю доби Просвітництва стало вчення про музичне наслідування. Розвивається античне уявлення про музику як мистецтво наслідування звукам живої і неживої природи, афектам або пристрастям душі, акцентам та інтонаціям мови [4, с. 40]. Така тенденція стала поштовхом до розвитку і вияву музичних здібностей і пошуку себе в творчому процесі.

Організація музичної освіти здійснювалась у різних формах. Так, наприклад, у народних школах Франції й Німеччини спів був введений як обов'язковий предмет, також навчали грі на музичних інструментах. Це сприяло не лише формуванню слухових уявлень, але й практичному застосуванню здобутих знань та вмінь.

Великий гуманіст Ж.-Ж.Руссо виступав за перетворення виховання на активний процес, що приносить би дитині лише задоволення, а отже, сприяв і творчому прояву.

Спів розглядався ним як найцінніший вияв людського почуття. У своїх працях він неодноразово наголошував, що виховання, зокрема музичне, виходить із творчого начала, тому й створював усі необхідні умови для написання власних творів учнями.

В історію світової культури XIX століття увійшло як період розквіту та піднесення всіх видів мистецтва. На високий щабель піднялась і музична педагогіка. Особливу увагу при вивченні музичного мистецтва приділяли практичним видам діяльності: грі в ансамблі, оркестрі, виділялася стимулююча роль творчого змагання в процесі навчання в колективі, освіта була доступною для всіх бажаючих [1, с. 142].

На зміну традиційній консервативній педагогіці в країнах Західної Європи прийшли ідеї "нового" та "вільного" виховання, елементи "творчої школи", які знайдуть свій активний розвиток у XX столітті. Центром уваги педагогів став суб'єкт навчання і виховання, його особистість.

Відстоюючи ідею цілісного і всебічного виховання, Ш.Фур'є підкреслював, що в основу педагогічної системи має лягти принцип добра і краси. З метою художнього розвитку дітей він розробляє конкретні пропозиції, які враховують їх вікові й індивідуальні особливості. Вже з шестимісячного віку необхідно привчати дітей до точності слуху, влаштовуючи спів тріо і квартетів. Починаючи з трирічного віку, виховання має здійснюватися за допомогою опери, завдяки чому до виховного процесу будуть залучені всі види мистецтва: спів, інструментальна музика, поезія, пантоміма, танець, гімнастика, декорації й костюми. Кожна дитина має займатися якимсь видом мистецтва або ремесла.

Період XX століття – це цілісна художня доба, якій властиві напружене прагнення до гуманізації людського буття і творчості, глибокий інтерес до особистості, тому вся історія мистецтва цього часу – це розповідь про болісні пошуки нової точки опори.

На тлі помітних здобутків у царині музичної культури чітко окреслилася суперечлива ситуація у розвитку західноєвропейської музичної педагогіки. З одного боку, розширилися потенційні можливості людини реалізувати своє одвічне прагнення до краси і перетворення життя за її законами, що зумовило стійку тенденцію прогресивної музичної педагогіки до досягнення рівноваги в розвитку розумової й почуттєвої сфер особистості людини.

З іншого боку, дедалі очевиднішими стають вияви різних форм бездуховності, соціальної деградації частини молоді, що є свідченням низької ефективності культурно-освітньої діяльності суспільства, зокрема, музичної освіти підростаючого покоління.

Для вирішення цієї проблеми було запропоновано ряд положень: обов'язковості загальної музичної освіти для всіх без винятку дітей.

Угорський педагог Дьюлане Михаї стверджував: "Не можна допустити втрати жодної дитини для музики... Музичні здібності будь-якої дитини можуть розвинутися, якщо її виховують з раннього дитинства належним чином. Міра цих здібностей залежить, щоправда, від вроджених даних, однак вони піддаються удосконаленню".

Німецький педагог Берnard Бінковскі зазначав, що кожна дитина має музичні здібності і "немузичних" людей просто не існує. "Я вважаю, що людина з нормальними здібностями володіє також здібностями музичними, а схильність до музики може виявлятися по-різному, наприклад, у царині ритмічного або звукового сприймання, музичної пам'яті, здібності до музичного виконавства і творчості. У більшості "немузичних" людей у процесі їх виховання музичні здібності або не були виявлені, або недостатньо розвивалися, а відтак поступово були остаточно втрачені" [7, с. 20].

Важливою тенденцією музичної педагогіки ХХ століття стало використання творчого музикування у музично-виховних цілях. Йдеться насамперед про своєчасне використання цього методу в сприятливий для розвитку музично-творчих здібностей дітей період. Творче музикування розглядається як шлях пробудження "творчого інстинкту" і виховання творчих навичок; поглиблення особистого контакту учня з музикою і тим інструментом, на якому вона виконується; розвитку музичного мислення, активізації виконавської діяльності дітей; як

засіб вираження дітьми їх думок і почуттів про навколишній світ і розширення пізнання суто технічних аспектів музики [1, с. 156].

При різних підходах до методів стимулювання музичної творчості дітей у педагогіці ХХ століття склався загальний принцип: методика формування і стимулювання музичної творчості на будь-якому рівні розвитку дитини повинна спиратися на дві діалектично пов'язані установки: одна з них спрямована на засвоєння норм, типів творчості та музичних структур, друга – на створення умов для подолання інерції і пасивності музичного мислення, для творчого пошуку.

Тому логічним стало звернення педагогів до музичного фольклору, який має засвоюватися як рідна мова, як емоційна пам'ять народу, як критерій для оцінки музичних явищ узагалі.

Ще однією важливою тенденцією музичної педагогіки, що безпосередньо стосувалася розвитку музично-творчих здібностей, стала підвищена увага до виховання музичного слуху як основи музичної освіти і пошуку відповідних ефективних методик. При всіх відмінностях практичних шляхів виховання слуху помітна загальна спрямованість педагогічних пошуків на формування інтонаційно чутливого слуху, здатного спостерігати, осмислювати й оцінювати музичні явища [1, с. 157].

Прагнення включити музику до загальної системи гармонійного розвитку особистості людини; використати в музичній освіті дітей творче музикування; покласти в основу роботи з учнями формування музичного слуху як основи музичної освіти – такі характерні тенденції західноєвропейської музичної педагогіки ХХ століття.

Система музично-ритмічного виховання, створена педагогом і композитором Емілем Жак-Далькросом, стала протилежністю традиційній співацькій концепції музичного виховання. Вона була реакцією педагога на однобокий інтелектуалізм шкільного навчання.

Працюючи з дітьми і дорослими, Жак-Далькрос дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики є ізолюваність видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його емоційності. "Курс навчання гри на фортепіано не контактує з курсом

навчання гармонії, який, у свою чергу, пов'язаний з історією музики. [8, с. 197].

Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості.

Жак-Далькроз у своїй діяльності почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи.

Розвивати музичні здібності, стверджував Жак-Далькроз, необхідно засобами ритму. Будь-який ритм є рух, а рух має матеріальну основу [1, с. 159].

Жак-Далькроз не турбувався про розвиток техніки, віртуозності, до чого прагнуло багато педагогів. Він виховував музикальність як першопричину музики, вважаючи недопустимим, коли вся увага вчителя гри на фортепіано спрямовувалася на розвиток наслідувальних здібностей. Педагог був переконаний, що гра на музичному інструменті дуже слабо впливає на слухові органи.

Методичні пошуки Жака-Далькроза увінчалися створенням музично-педагогічної системи, особливістю якої стала евритмія (зв'язок музики з рухом). Ритм розглядався педагогом як провідний виховний чинник і розумівся у широкому значенні – як часовий і акцентний елемент мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови. Зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів і співвідношень, дозволяє засвоювати основні властивості музики, розвивати загальну музикальність і художній смак [8, с. 198].

Завдання вчителя полягало в тому, щоб навчити дітей рухатися у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метроритмічні особливості, розвивати природні задатки. У процесі роботи над рухами під музику формується художній смак дітей, розвиваються їхні творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага, зосередженість, прагнення досягти мети [1, с. 161].

Крім ритміки і сольфеджіо, до занять старших дітей входили танець, хоровий спів і музична імпровізація на фортепіано. Таким чином, була створена широка система музично-творчого виховання.

Музично-ритмічне виховання ґрунтувалося у Жак-Далькроза на імпровізації як методі музичного виховання, особливій формі художньої творчості. Оскільки музика на заняттях постійно змінювалася, це підтримувало слухову увагу дітей, вимагало динамічного емоційного і рухо-пластичного відгуку. Педагог вважав, що часте використання однієї й тієї ж музики унеможливорює спонтанні, індивідуальні вияви рухової активності, сприяє утворенню штампів рухових форм емоційного відгуку на знайому музику, тобто сприймання втрачає гостроту і напруженість слухової уваги.

Імпровізація у педагогічній системі Жак-Далькроза виконувала функцію головного методу осягнення музики. Ставилося завдання засвоїти метроритмічні, мелодико-гармонічні поліфонічні елементи музики і на цій основі розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. Поєднані завдання масової і професійної музичної освіти надали системі Жак-Далькроза особливої цілісності й широти комплексного впливу на особистість.

Ідеї Е.Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф. Його педагогічна концепція і методична система склалися емпірично і стали наслідком тривалої практичної роботи з дітьми.

Інтерес Орфа до музичного виховання пов'язаний з "рухом нового танцю", який у перші десятиліття ХХ ст. поширився в Німеччині. Так звані "нові танці" – це великі групові танцювальні композиції з суто ритмічним супроводом. Для Орфа, який шукав елементарну музику, "танці без музики" стали вихідним елементом його педагогічного задуму.

Навчання гри на фортепіано проводилося методом імпровізації на двох інструментах, коли на одному з них виконувалися звуки тонічної квінти (ритмізовані, здвоєні, тихі, голосні, уривчасті), на іншому – імпровізувалась мелодія. Особливо ефективним було використання безпівтонових звукорядів, які не утворювали дисонансні звучання.

У працях К.Орфа відчутний вплив ідей Е.Жак-Далькроза, про що свідчить сам Орф: "Мій Шульверк і моя композиторська творчість – і те й інше виходять з одного спільного кореня, з ідеї поєднання слова, звука і жесту" [9, с. 54]; Й.Песталоцці з його прагненням розвинути творче начало і самостійність мислення дітей; Й.Гердера, що вбачав у взаємозв'язку музики, слова і жесту новий шлях до художньої творчості; Б.Бартока, що підкреслював значення фольклору, народних ладів і ритмів у дитячому музичному вихованні.

На думку Орфа, завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. У цій роботі слід спиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою.

Методичними компонентами музично-педагогічної системи К.Орфа стали синтетичний підхід (єдність слова, музики, руху; театр), творчість як метод навчання, елементарне музикування на простих музичних інструментах, опора на пентатонічні лади.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей, – така одна з головних ідей музично-педагогічної концепції К.Орфа [9, с. 28].

Елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти стали для Орфа головними засобами виховання дітей. Він писав: "Елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення... Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що в ній пробуджене і виховане, виявиться протягом усього її життя" [9, с. 63].

Отже, музично-виховна система К.Орфа закладає гарні передумови для участі дітей у різноманітній музичній діяльності оскільки ґрунтується не лише на інструментальному, а і ритмопластичному, танцювальному, співацькому музикуванні. Вона акумулює передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу. Ще одним представником теорії творчого розвитку особистості є угорський композитор, фольклорист, педагог З.Кодай [1, с. 171].

Питання музичного виховання З.Кодай розглядав у контексті гармонійного виховання людини, у рамках універсальної культури, що складається, на його думку, з традиції, смаку, духовної цільності [10, с. 14].

Кінцева мета, до якої має спрямовуватися музичне виховання, – "разом з учнем проникати у душу музики, прагнучи у такий спосіб, щоб і музика проникла в душу учня" [10, с. 16].

Спонукою до педагогічної діяльності для З.Кодая стало переконання в тому, що відкриті ним і Б.Бартоком скарби старовинної селянської народної пісні повинні стати надбанням усього народу. Музично-педагогічні погляди Кодая, реалізуючись на практиці, поступово призвели до створення своєрідної методичної системи, нині широковідомої за межами Угорщини.

Головним видом музичних занять у школі став хоровий спів, якому З.Кодай надавав визначального й універсального значення. Він вважав, що відчуття колективу, радість від спільними зусиллями досягнутих у співі результатів виховує дисциплінованих, благородних людей. Спів пісень поєднувався з рівномірною ходою, різноманітними рухами, плесканням.

Дотримуючись такої точки зору, Кодай виступав за використання в школі народної авторської музики інших народів. Він писав: "Ми не можемо ставити за мету однокітним введенням народного матеріалу раптово кинути школу в іншу крайність"; "слід пізнавати якомога більшу частину світу"; "перед великими іноземними майстрами, до якої б національності вони не належали, слід широко відкривати двері" [10, с. 53].

Хоровий спів мав забезпечити виховання музичного слуху, музичної сприйнятливості, музичних уявлень у процесі музичної діяльності; по-друге, людський голос, цей найдоступніший і найкращий "інструмент", мав включити усіх учнів до активного музичного життя [10, с. 58].

Розвинутий внутрішній слух і фантазію, які керують усіма музичними виявами, З.Кодай розглядав як кінцеву мету професійного навчання музиці. Тому він вважав, що розпочинати заняття дитини на інструменті можна лише після того, як у неї частково розвинеться музичний слух у процесі співу. Пісня розглядалася як дійовий засіб розвитку музично-слухових уявлень, залучення дітей до активної музичної діяльності, розкриття їх внутрішнього світу [1, с. 175].

Як бачимо, ХХ століття представляє собою широкий діапазон розвитку різних питань музичної педагогіки, зокрема й шляхи вирішення проблеми формування музично-творчих здібностей, яскравими представниками яких є Д.Кабалевський, З.Кодай, Е.Жак-Далькроз, К.Орф та ін.

Література

1. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навчальний посібник. – Ніжин: Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 193 с.
2. Музична естетика античного світу. – К.: Музична Україна, 1974. – 220 с.
3. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя / Упор. В.П.Шестаков. – К.: Музична Україна, 1976.
4. Идеи эстетического воспитания: Антология: В 2 т. – Т. 1. / Сост. В.П.Шестаков. – М.: Искусство, 1973.
5. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 67–107.
6. Шестаков В.П. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века: Исследование. – М.: Музыка, 1975.

7. Баренбойм Л. Путь к музыцированию: Исследование. – 2-е изд. – Л.: Совр. композ, 1979. – 352 с.

8. Куц В., Фролкин В. Предмет "Ритмика" в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.

9. Элементарное музыкальное воспитание по системе К.Орфа / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1978. – 368 с.

10. Музыкальное воспитание в Венгрии / Ред.-сост. Л.Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1983. – 400 с.

РОЗДІЛ IV

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА ТА ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

УДК 78 (07)

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Гусейнова Л.В.

У статті висвітлено питання становлення й еволюційного розвитку європейського музично-виконавського мистецтва від античності до XXI століття.

Теорія музичного виконавства посідає особливе місце у розкритті цілої низки складних проблем, які викликали й викликають інтерес теоретиків і практиків широким спектром питань, багатоглибини та практичною актуальністю.

Музичне виконавство, що є своєрідною творчою діяльністю, має багатовікову історію музично-педагогічної теорії з величезним літературним спадком, із трактатами, де зафіксовані музично-педагогічні погляди композиторів і виконавців. У цих працях розглядаються різноманітні аспекти педагогічної та виконавської діяльності: естетичні, виконавські, педагогічні, методичні тощо. Зупинимося на еволюції основних положень в історії музичного виконавства.

На світанку людської цивілізації, з появою примітивного інструментарію, але за відсутності нотного запису, виконавство було єдиною формою вияву музичного мистецтва.

Величні цивілізації Давнього Світу (Єгипет і антична Греція) внесли вагомий внесок у розвиток усіх мистецтв, зокрема музичного виконавства. Змагання музикантів-виконавців, які стали прообразом сучасних музично-виконавських конкурсів, були включені до програми Олімпійських ігор. Уже в давнину перед музикантами висувалися суто виконавські завдання, коли недостатньо було відтворити музику тієї чи іншої мелодико-ритмічної організації, потрібне було її відповідне виконання. Виконавські досягнення музикантів Стародавнього Світу не зникли безслідно, їх інструменти, досвід гри на них, майстерність і особливі таємниці музичного супроводу стали підґрунтям музичної культури наступних епох.

Визначну роль у становленні музичного виконавства доби Середньовіччя відіграла церковна музика та її провідники – кантори, магістри, процентори. Другу гілку виконавських традицій того часу формували народні музиканти – ваганти, жонглери, шпільмани, потішники, скоморохи, які сприяли розвитку техніки гри на музичних інструментах, розвитку певних танцювальних форм, музичної мови, імпровізаційності виконання. Постійно мандруючи, вони сприяли поширенню досягнень виконавства, а саме прийомів володіння інструментами, ансамблевої гри тощо. У вокальному виконавстві відкривається ціла доба творчості мандрівних рапсодів-бардів, труверів, трубадурів, менестрелів, поетів-співаків.

Музиканти доби Середньовіччя та Відродження були прихильниками імпровізаційного виконання, що давало практично повну свободу в інтерпретації музичного твору відповідно до настрою,

майстерності чи уподобань виконавця. Нотний запис, розвиток якого прогресував наприкінці доби Середньовіччя, дозволив фіксувати музичний твір і розповсюджувати його серед широкого кола виконавців і слухачів.

Подальший розвиток музичного виконавства пов'язаний з виникненням за доби Відродження нових форм музикування, зумовлених появою нових музичних жанрів, формуванням національних шкіл. Доба Ренесансу характеризується накопиченням досвіду в музичному виконавському мистецтві, подальшим його розквітом. Музичне виконавство формується як самостійне мистецтво.

На зламі XVII–XVIII століть розквіт виконавського мистецтва пов'язаний з виникненням сонатної форми (необхідність виявити своєрідність образних сфер при збереженні цілності, єдності всього твору), інструментального концерту (музикант-виконавець, розкриваючи зміст твору, отримував можливість виявити виразні особливості свого інструмента, всебічно продемонструвати власну виконавську майстерність), класичної клавірної сюїти (крім досить високого рівня технічної майстерності, потрібне було вміння виявити цілісність при різноманітності характеру кожної окремої частини циклу). Поява п'єс-мініатюр, а також п'єс – портретів-замальовок (у творчості Ф.Куперена, Ж.-Ф.Рамо та ін.) вимагала від виконавця уміння розкрити психологічний стан свого героя, донести до слухачів витончені відтінки почуттів.

У XVII–XVIII ст., разом із удосконаленням і появою нового інструментарію, музичних жанрів та форм, паралельно з розвитком музичної педагогіки та естетики, в нову та надто важливу стадію вступило й музичне виконавство. Саме у цей період з'являються перші видатні віртуози-виконавці: італійський композитор і виконавець Дж.Фрескобальді, нідерландець Я.Свелінк, французький клавесиніст Ж.Шамбоньєр, англійські верджиналісти Г.Персел, Д.Букстехуде, італійський скрипаль А.Кореллі. Вершиною виконавського мистецтва першої половини XVIII ст. стала творчість трьох видатних музикантів – Д.Скарлатті, Г.Генделя та Й.-С.Баха.

Зазначимо, що термін "віртуоз" (від латинського – *virtus* – сила, талант, доблесть) спочатку вживався стосовно вчених та митців.

Пізніше він закріплюється за музикантом-виконавцем, який досконало володіє технікою гри на інструменті чи своїм голосом. Віртуозне виконання – у кращому сенсі – досягається в тому випадку, коли артист за допомогою своєї техніки максимально розкриває авторський задум, забарвлює його індивідуальністю свого таланту, захоплює слухачів своїм мистецтвом. Але виконання (навіть найдосконаліше з технічної точки зору), в якому художня змістова цінність музики приноситься у жертву технічному блиску, – вже не віртуозність, а "віртуозництво".

Велике значення для історії та практики виконавства мав трактат Філіпа Емануеля Баха "Досвід правильного способу гри на клавірі", в якому не тільки узагальнюється досвід музичного виконавства тих часів, але й містяться положення, що є актуальними й сьогодні. Ф.Бах виразив негативне ставлення до вузького техніцизму, до тих виконавців, для яких демонстрація власної техніки була вищою за розкриття змісту музики, виразності виконання; закликав виконавців до виразної гри, яка б передавала багатий спектр настроїв, переживань, різноманітних станів людської душі.

Значний інтерес викликають аналогії між виконавським та ораторським мистецтвами І.Кванца, відомого флейтиста, автора славнозвісного трактату "Досвід керівництва з гри на поперечній флейті". Проводячи паралель між виконавцем і оратором, він вважає, що ті, готуючи й вимовляючи текст, "ставлять однакову мету: оволодіти серцями слухачів, збудити чи вгамувати пристрасті, викликати у них той чи інший афект" [2].

Подальший розквіт музичного виконавства пов'язаний з іменами І.К.Баха (відомого як одного з перших піаністів), Й.Гайдна та В.Моцарта. Виконавська творчість Моцарта переміщує акценти з композитора-імпровізатора (до цього типу музикантів належали Й.-С.Бах, Ф.Гендель, Д.Скарлатті) на виконавця, тобто віртуоза-творця.

На межі XVIII–XIX ст. у фортепіанному виконавстві висувається ціла плеяда блискучих музикантів, виконавську творчість яких складала вже не імпровізація на задану тему, а виконання творів, які найбільш повно виявляли їхню віртуозну майстерність (М.Клементі, представники "блискучого стилю" К.Черні, Дж.Фільд, а також

І.Гуммель). Деякі погляди Гуммеля на виконавську майстерність (рекомендації вирішувати складні технічні проблеми не стільки тренажем, скільки чітким усвідомленням загальних художніх завдань, прагнення добиватися певних звукових результатів) не втратили своєї актуальності й у наші часи.

Л.Бетховен, засуджуючи "віртуозництво", підкреслював, що справжня віртуозність передбачає розкриття перед слухачами змісту твору, його глибини та цільності. Величезна значущість досягнень віденських класиків та прогресивних виконавців – їх сучасників, підтвердилась усім подальшим розвитком виконавства.

Найцікавіша сторінка в історії виконавства – його розвиток за доби Романтизму видатними композиторами-виконавцями того часу (Ф.Шопеном, Н.Паганіні, Ф.Лістом, Г.Берліозом, Р.Вагнером, Й.Брамсом). Відомий музикознавець І.Ямпольський так характеризує виконавство того періоду: "...відбувається надзвичайний розквіт віртуозної техніки як динамічної форми передачі музичного руху. Акустика великої концертної естради спонукає до пошуків нових виразних та технічних засобів виконавського мистецтва. З метою посилення психологічного впливу на масу слухачів у виконання вносяться елементи видовищності. Акторське перевтілювання, виразний жест – важливі елементи романтичного виконавства. На публіку впливає віртуозний розмах гри, сміливий політ фантазії, барвиста гама емоційних відтінків" [1, с. 28].

Наприкінці XVIII – на початку XIX століття в мистецтві музичного виконавства з'являються нові тенденції, що поступово призводять до якісно нового етапу еволюції, мабуть, найпліднішого в усій його багатомісячній історії. У попередні часи, аж до середини XVIII століття, виконавство було "служницею" композиторської творчості. Не випадково справжня велич музиканта виявлялася в його універсальності, де виконавські уміння (навіть найвищого масштабу) були лише складовою частиною. Тепер на арені музичного виконавства з'являється нова фігура музиканта-інтерпретатора, талант і майстерність якого цілком спрямовані на тлумачення, пропаганду творів різних авторів. У результаті цього виконавство остаточно виділяється в самостійний вид мистецтва. Виконавця-

творця змінює виконавець-інтерпретатор, від якого чекають уже не вправних імпровізацій, а точного й самобутнього тлумачення вже створеного твору. Одним з перших визначних музикантів-інтерпретаторів був композитор, диригент і піаніст Ф.Ліст, який викликав справжню революцію у фортепіанному виконавстві. Завдячуючи величезному внеску Г.Берліоза та Р.Вагнера, а також музикантів наступних поколінь, диригентство перетворилося на самостійну царину виконавської творчості. У міру розвитку мистецтва інтерпретації збільшується роль виконавця у долі музичного твору.

XX століття, відзначене бурхливим розвитком мистецтва в цілому, внесло нові важливі риси в еволюцію музичного виконавства, коли зріс загальний рівень майстерності виконавців. На зміну поширюваному впродовж кількох десятиліть прагненню до підкресленої об'єктивації трактовок потроху утверджується більша суб'єктивація виконавства, пов'язана з виявленням творчого "Я" виконавця. Мистецтво музикантів-інтерпретаторів стає й сьогодні, на початку XXI століття, невід'ємною частиною нашого духовного та повсякденного життя.

Визначними виконавцями XX ст. є С.Ріхтер, Т.Ніколасва, В.Мерджанов, Д.Башкіров, Л.Власенко, В.Крайнєв, М.Плетньов, М.Петров, А.Слободяник.

Сучасну українську виконавську школу представляють лауреати Міжнародних та Національних конкурсів: Т.Абаєва, Г.Блажкевич-Брилинська, Я.Боженко, В.Бойков, О.Бугаєвський, Н.Вітте, Л.Гінзбург, О.Гринюк, Н.Золотих, О.Криштальський, М.Крушельницька, М.Легоцький, А.Лисенко, Л.Марцевич, О.Снегірьов, Л.Цвірко, Н.Чеснокова та ін.

Отже, формування музичного виконавства як професійного мистецтва з притаманними йому особливостями, художніми та технічними завданнями пов'язане з еволюцією суспільного музикування, розвитком музичних жанрів і стилів, удосконаленням нотації, музичного інструментарію тощо.

Література

1. Зильберквит М.А. Музыкально-исполнительское искусство. – М.: Знание, 1982. – 56 с.

2. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: Учеб. пособие. – М.: Музыка, 1980. – 112 с.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Резан Л.І.

У статті розглядається музично-виконавський процес як цілісна структура. Виділено основні структурні елементи, розкрито їх зміст та взаємозалежність. Розглядаються та узагальнюються різні точки зору на музично-виконавський процес та його структуру.

Сучасна підготовка професійного музиканта-виконавця, музиканта-педагога вимагає високого рівня сформованості музично-виконавських навичок, здатності до самостійної, високоефективної, творчої діяльності. Це вимагає від педагогічної науки пошуку нових підходів, шляхів та методів у підвищенні ефективності професійного становлення та розвитку музиканта.

У філософії під процесом (лат. processus – проходження, просування, рух) прийнято розуміти закономірну, послідовну зміну явища, стану та його перехід в інше явище, стан.

Музично-виконавський процес має складну структуру й у наукових дослідженнях не має однозначного тлумачення. Насамперед, музичне виконання можна розглядати під різними кутами зору: з одного боку, як процес безпосереднього музичного виконання, "відтворення музики голосом чи на музичному інструменті" [1, с. 167]. З іншого – як цілісний процес, що охоплює весь комплекс складної художньо-інтерпретаційної, творчої музично-виконавської діяльності. У нашому дослідженні ми розглядаємо музично-виконавський процес саме в широкому розумінні й тлумачимо музичне виконання як складний багаторівневий процес взаємодії й взаємообумовленості всього комплексу складових елементів музично-виконавської діяльності з їх специфічною структурою та змістом. Розглянемо структуру та зміст музично-виконавського процесу більш детально.

Під структурою прийнято розуміти спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішню

організацію та сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого [2]. Структура, як правило, має декілька сторін і рівнів, складається з підструктур, кожна з яких, у свою чергу, може розглядатися як частина цілого.

Структура музично-виконавського процесу становить собою складну систему взаємопов'язаних та взаємообумовлених елементів, усі складові якої, будучи різні за метою, завданнями, за часом та формами перебігу, маючи різне функціональне призначення, взаємообумовлені й взаємодоповнюють один одного. Для нашого дослідження вивчення структури, змісту, властивостей та внутрішніх зв'язків між елементами, їх функціональних залежностей здатне висвітлити специфіку цього процесу як у цілому, так і кожного з елементів, а значить, визначити об'єкти та зміст педагогічного впливу на формування необхідних професійних музично-виконавських якостей.

Структурні елементи музично-виконавського процесу та їх зміст у різні історичні періоди в теорії музичного виконавства та практиці, залежно від розуміння місця та ролі виконавця, а також завдань, які ставилися перед ним, розглядалися і тлумачилися по-різному. Однак переважна більшість видатних музикантів-виконавців та педагогів (О.Гольденвейзер, Й.Гофман, К.Ігумнов, Г.Коган, Г.Нейгауз, К.Мар-тінсен, Г.Прокоф'єв, С.Фейнберг), сучасних дослідників (Є.Гуренко, М.Давидов, Є.Москаленко, Г.Ципін) схильні до виділення двох основних структурних елементів – це пізнання художнього задуму, що закладений у творі композитором, та безпосередньо музично-виконавське втілення. Як вказує О.Олексюк, "найважливішим способом пізнання музики-процесу є осягнення як специфічний художній спосіб трансцендентального контакту між композитором та тим, хто осягає, логічно мотивує процес творення" [3, с. 86]. Підтвердження цієї думки знаходимо у В.Москаленка, який зазначає, що "для повноцінного психологічного включення музичного мислення виконавця у твір, останній необхідно відчутти не як заданий музичний текст, який потрібно лише "вимовити", а як певним чином зорганізовану системність музично-мовних ресурсів" [4, с. 56].

Як стверджує переважна більшість дослідників, осягнення художньої сутності музичного твору та музично-виконавське втілення – це різноспрямовані та різнофункціональні види музично-виконавської діяльності. Діяльність осягнення спрямована на відбір та осмислення художньої інформації, закладеної в музичному творі. Діяльність втілення в протилежному напрямку – відборі адекватних засобів виразності та об'єктивації ідеального уявлення образу твору в матеріально-звуковій формі. Функція осягнення полягає в проникненні виконавцем у художню сутність музичного твору з потенційною можливістю реалізації ідеального уявлення в матеріально-звуковій формі. Результатом осягнення буде ідеальний продукт (художній задум, ідеальне уявлення, за визначенням В.Медушевського, "симультанний образ" твору) [5]. Функція втілення полягає в об'єктивації ідеального продукту в матеріалізованій формі (музичному виконанні). Результатом втілення є об'єктивована, комунікативна форма ідеального художнього продукту [6].

Підтвердження цих положень ми знаходимо в багатьох дослідженнях. Так, Є.Гуренко, розглядаючи музичне-виконання як цілісний процес, виділяє два його основних елементи (підсистеми) – створення ідеального продукту та матеріалізація його в звуковій формі. До першої дослідник відносить засвоєння продукту первинної художньої діяльності та створення виконавської концепції – "художнє проектування результату виконавського мистецтва". Зміст другої підсистеми автор розглядає як сукупність специфічних операцій, переважно фізичних дій, які спрямовані на об'єктивацію виконавського задуму. Під засвоєнням продукту первинної художньої діяльності автор розуміє реконструювання продукту первинної художньої діяльності у свідомості виконавця, пізнання результату реконструювання та його оцінку. Під створенням виконавської концепції – ідеальну побудову відповідно до авторського задуму особистісного виконавського "бачення" твору, конструювання в межах первинного образу-схеми "індивідуалізованого образу", "індивідуалізованої виконавської ідеї" [7, с. 85–89].

В.Москаленко в музично-виконавському процесі також виділяє два основні структурні елементи – особистісний виконавський образ

музичного твору, що формується в уявленні виконавця, та безпосереднє виконання. Під виконанням автор розуміє комплекс дій, що спрямовані на створення комунікативної форми твору в безпосередньому звучанні [8, с. 7, 34].

Незважаючи на дещо інше бачення взаємозалежностей структурних елементів, О.Шульпяков у музично-виконавському процесі також виділяє дві основні складові – осмислення художнього твору виконавцем та технічне втілення результату осмислення у виконанні [9].

Близькі позиції ми знаходимо і в інших дослідників та виконавців. "Найбільш важливо при перших підходах до нового твору – відчувати в собі ідею майбутньої інтерпретаторської концепції", – зазначає Г.Ципін. І далі: "...виконавець у процесі роботи повинен як найясніше і найточніше бачити кінцеву свою мету. Уявляти подумки те, до чого треба буде прийти, що треба буде зробити на сцені – у всіх деталях і подробицях". І тоді, зазначає дослідник, "залишається лише матеріалізувати... ці уявлення, перевести в площину реальних звучань" [10, с. 71, 79]. Як бачимо, тут також однозначно прослідковується думка щодо двох основних структурних елементів – створення ідеального уявлення ("ідеї", "концепції") твору у свідомості виконавця та його звукова матеріалізація.

Схожі точки зору можна спостерігати й в інших видах виконавського мистецтва. Так, Мих.Чехов зазначав: "Якщо актор правильно готує свою роль, то весь процес підготовки можна охарактеризувати як поступове наближення актора до того образу, який він бачить у своїй уяві, у своїй фантазії. Актор спочатку будує свій образ виключно у фантазії, а потім намагається імітувати його внутрішні та зовнішні якості" [11, с. 126].

Таким чином, незважаючи на деякі особливості підходів та протиріччя в розумінні музично-виконавського процесу різними вченими, можна стверджувати, що структура цілісного музично-виконавського процесу охоплює собою дві основні підструктури – проектування художнього результату, що базується на засвоєнні та осмисленні художньо-змістової сутності музичного твору та створенні виконавської концепції (ідеального уявлення, виконавського задуму тощо) та реалізація ідеального уявлення в матеріально-звуковому втіленні.

Необхідно зазначити, що ідеальне уявлення (музично-виконавська ідея, музично-виконавський проект, концепція, виконавський задум) не привноситься ззовні. Виконавський проект є результатом активної пізнавальної діяльності музиканта, спрямованої на осмислення, усвідомлення, урешті розуміння художньо-змістовної сутності первинного художнього продукту (музичного твору). Виконання ж є матеріалізацією ідеального уявлення, яке виникло при пізнанні.

Узагальнюючи зазначимо, що музичне виконання, будучи складним багаторівневим процесом, що потребує, з одного боку, пошуку оптимальних як художніх, так і технічних виконавських рішень, що вимагає активної творчої й разом із тим свідомої роботи, з іншого – це активний пізнавальний процес, що потребує повноцінного осмислення художньо-змістової сутності музичного твору. Разом із тим музично-виконавський процес це ще й постійний багатоаспектний контролюючо-оцінний процес – відповідності виконавського втілення художньо-змістовій сутності музичного твору, адекватності виконавських засобів художній доцільності тощо.

Література

1. Енциклопедичний музичний словник. – М., 1959. – С. 167.
2. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – С. 667.
3. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія / Відпов. ред. Л.Г.Коваль. – К.: КДІК, 1996. – С. 86.
4. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование. – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – С. 56.
5. Медушевский В. Человек в зеркале интонационной формы // Сов. музыка. – 1980. – №9. – С. 40–46.
6. Крицький В.М. Забезпечення студентів художньо та дидактично доцільними знаннями у процесі музично-виконавської підготовки // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ, 1999. – Ч. 2. – С. 25–31.
7. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ) – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 85–89.

8. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации (проблема анализа): Исследование. – К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – С. 32.

9. Шутьяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л.: Музыка, 1986.

10. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

11. Чехов М. Литературное наследие: В 2 т. – М.: Искусство, 1995. – Т. 1. – С. 126.

ПРО РОЛЬ СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ У ВИХОВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МУЗИКАНТА

Ковальська А.І., Ковальський І.С.

У статті розкрито роль слухових уявлень у формуванні виконавської культури музиканта-інструменталіста, методик у активізації музично-слухових уявлень.

Мета цієї статті полягає у систематизації деяких основних положень, що впливають на формування виконавської культури музиканта. У поняття "виконавська культура" входить правильне прочитання авторського тексту та його оживлення шляхом виконання на інструменті. Відбувається так зване воскресіння до життя німого нотного запису, яке можливе за умови відтворення в уяві певного слухового проекту твору. Коли виконавець нечітко розуміє задум композитора, коли він виконує лише технічні завдання, то таке виконання не може зватися творчим актом і до музики належати не може. Бо музика, за виразом Б.Асаф'єва, є сенсом, що інтонується. Розуміння того, "що" грається, допомагає з'ясувати і "яким чином" треба грати.

К.Мартінсен писав у книзі "Індивідуальна фортепіанна техніка", що музика – це "правдиве звукове явище". Вона не становить ряд звуків, що виникають один за одним, а музика є тим, що відбувається

між звуками. Цим К.Мартінсен підкріплює постулат Б.Асаф'єва, вказуючи на взаємозумовлену напруженість тонів у природі мистецтва.

Виховувати творче ставлення до музики потрібно з перших років навчання гри на інструменті. Генріх Нейгауз вказує на діалектичну триаду: музику (теза) – інструмент (антитеза) – виконання (синтез).

Музика живе в нашій свідомості. Богом закладено в нас почуття краси й гармонії, а нашим завданням є розвивати це в собі і в учнях. Музичний інструмент існує поза нами, як частка об'єктивного зовнішнього світу, і ним треба оволодіти, щоб підкорити нашій внутрішній волі.

Слухові уявлення виховуються під час виконання найпростіших мелодій. Треба намагатися, щоб первісне виконання було якомога більш виразним, щоб характер виконання відповідав змісту даної мелодії. Від учня треба домагатися виконувати сумно мелодію сумно, бадьору – бадьоро, урочисту – урочисто. К.Мартінсен орієнтує учнів переважно на слухову, а не на рухову сферу виконавського апарату, вказуючи, що в центрі свідомості є тільки бажане звучання і відповідне цьому відчуття точки атаки на клавіатурі (грифі, струні) – так званий "комплекс вундеркінда". При цьому в уяві майже не існує місця для зв'язуючих ланок, тобто для рухів і органів, що виконують: кисті, пальці, руки.

На жаль, серед музикантів часто домінуючим принципом є такий, в основі якого полягає рух, що начебто гарантує якісне звукове втілення. Багато викладачів орієнтують учнів на увагу за станом свого ігрового апарату під час виступу, за своєчасним розслабленням м'язів, за правильними ігровими рухами. Слух у цей час виступає в ролі пасивного реєстратора звукового результату рухів цих процесів. Абсолютно очевидно, що створена на такій основі модель музичного твору в кращому разі буде лише блідою копією оригіналу, а то й карикатурою на нього.

Умова надання пріоритету слуховим уявленням зберігається і при грі гам, вправ, етюдів. Коли гра інструктивного матеріалу сприймається тільки заради гри, а не заради музики, тоді ця гра шкодить зростанню виконавської культури музиканта. Безумовно, треба розвивати технічний апарат, треба грати гами, арпеджіо, вправи,

етюди, але в контексті необхідності кращого втілення на практиці слухових уявлень. Пам'ятаю, як професор Донецької консерваторії, нині покійний, Микола Степанович Михальченко пропонував своїм учням наповнювати змістом навіть гами. Василь Ілліч Сафонов, видатний педагог, піаніст і диригент, писав про вправи: "Їх не можна грати механічно, бо вправи ці суть не тільки вправи пальців, але водночас – і вправи мозку".

Під час занять бажано, щоб емоційний стан учня був підвищеним. У такий спосіб значно легше буде переконати його, яким звуком, у якому темпі, з якою динамікою, агогікою, якими виконавськими засобами треба виконувати даний твір, бо власне розуміння учня буде йти цьому навчання назустріч. Ясне слухове уявлення спонукає до адекватного виконання. Проте треба пам'ятати, що на виконавцеві лежить подвійний тягар: він одночасно виступає в двох іпостасях – співтворець і співслухач. М.Г.Арановський характеризує музику як вид комунікативної діяльності, а музичний твір – комунікат, повідомлення композитора слухачеві. Тож виконавець виступає в ролі посередника. Він, як слухач, повинен уявити, зрозуміти все, що хотів сказати автор, і від його імені передати задум, зміст для тих, хто слухає.

Музичне уявлення – це особливий вид мислення, мислення продуктивного, творчого, що потребує відповідних музичних здібностей. У першу чергу йдеться про слух музиканта, а точніше, про його функції. Слух музиканта є водночас і продуцентом, і контролером. Слухові уявлення в свідомості виконавця виникають завдяки продукуючій, ініціативній функції слуху. Одночасно здійснюється контроль за реальним звучанням – у цьому полягає слухова коригуюча роль.

На практиці відбувається постійна гармонічна взаємодія цих обох функцій, завдяки чому слухова модель безупинно уточнюється. Коли ж переважає одна з двох, тоді результат нестійкий: аварійність, невпевненість у запровадженні засобів музичної виразності – результат слабкої продукуючої функції, а текстовий бруд, хибні акценти при безупинній грі – дефект коригуючої функції слуху.

Завданням викладача є своєчасне виявлення особливостей слухового сприйняття учня і, за наявності диспропорції, ліквідувати її.

Ефективним засобом активізації ініціативного, продукуючого слуху є заняття без інструмента. Учень повинен зіграти в уяві весь твір або окремі його частини, акцентуючи в свідомості уривки, що викликають труднощі.

При таких заняттях більш реально виявляються фрагменти, які виконуються автоматично, а слухові уявлення, інтонаційне їх усвідомлення відсутнє. Саме в таких місцях імовірність зриву під час сценічного виступу є найбільш імовірною. Якщо вдається внутрішнім слухом достеменно уявити інтонаційну структуру будь-якого уривка, навіть найскладнішого, хоча б в уповільненому темпі, то, як правило, робота з інструментом зводиться до мінімуму над подоланням незручностей, а в більшості своїй має напрям на вдосконалення втілення слухового проекту.

При поганому розвитку коригуючого слуху можна будувати окремі уроки так, щоб зупиняти учня при кожній нагоді, вказуючи йому на черговий недолік. Про такий тип уроку треба попередити учня, щоб він не сприйняв це як якесь упередження чи прискіпливість з боку викладача на свою адресу. Учень повинен не тільки зрозуміти, а й сприйняти всім єством наполегливу необхідність контролю звучанням. Кінцевою метою вслуховування у власну гру є виховання здібності уявляти внутрішнім слухом твір у цілому та в окремих деталях. Можна запропонувати наступні методи активізації слуху:

- 1) підбір на слуха знайомих мелодій на інструменті;
- 2) підбір акомпанементу до мелодії, а в перспективі – безпомилкове виконання мелодій з акомпанементом одночасно;
- 3) транспонування;
- 4) імпровізація на задану або власну тему.

Формально визначена, недостатньо вислухана й відчута на початкових етапах роботи деталь може деформувати внутрішній слуховий проект, як називає А.П.Щапов слухове уявлення всієї

драматургії твору чи якоїсь його частини. Це може призвести до виникнення невпевненості, до зривів під час виступу.

Виконавець, виходячи на сцену, має бути впевненим у правильності свого розуміння твору. Слухові уявлення повинні бути не помилковими, а правильними, основаними не тільки на інтуїції, а підкріплені знанням правил та закономірностей побудови твору. Для виконавця, якщо він хоче адекватно передати задум автора, треба знати, що спонукало композитора на написання твору. Виконавець для правильного слухового уявлення твору повинен знати ті правила і закони, за якими композитор створював свій твір. Треба знати, що процес створення музичного твору – явище унікальне. Разом з тим виконавець повинен знати, що композитор творить не цілком спонтанно, безсвідомо, підкоряючись лише натхненню. Композитор виконує розумові операції з відбору, комбінування, порівняння й розвитку матеріалу, враховуючи "вагу" кожного елемента та його зв'язку з іншими елементами. Якоюсь мірою інтуїтивно, якою – свідомо автор вибудовує структуру музичного твору. Через це в сполученнях і в зв'язках елементів твору, в динаміці часового розгорнення зберігається не тільки результат, а й сам процес мислення. Цей процес відбувається одночасно на різних рівнях: звуковисотному, гармонічному, часовому, фактурному, тембровому, на мікроінтонаційному, коли метричні опори узгоджуються чи, навпаки, суперечать інтонаційним вершинам. Музикант починає своє становлення в мажоро-мінорній системі мислення. Елементи гармонії – акорди – виконують роль будівельного матеріалу, "цеглин" музичної форми. Мажоро-мінорна система органічно пов'язана з принципами побудови мелодії, горизонталі, тобто часового розгортання тексту, який складається з мікроструктур різних рівнів (мотиви, фрази, речення), з яких, у свою чергу, складаються більші побудови.

Прагнення до адекватного сприйняття першопричин написання музичного твору, до правдивої передачі закодованих у нотних записах душевних процесів потребує від музиканта-виконавця високорозвинутої техніки інтонування, чи інтонації.

Інтонація, за Б.Асаф'євим, – це носій музичного змісту. Поняття "інтонація", "інтонування" в сучасній музикознавчій літературі трактується дуже широко. Е.Руч'євська пише про інтонацію: "...це матеріальний носій художнього змісту". І, врешті-решт, у творі усі елементи (мелодія, гармонія) мають інтонаційну природу. Разом з тим Б.Асаф'єв виділяє як першоджерело всієї музики інтервал, який усвідомлюється слухом. Мелодія ж є виявом інтервалів.

Музично-виконавську техніку можна звести на елементарному рівні до усвідомлення двох послідовних звуків мелодії, тобто інтервалу. Йдеться не тільки про зв'язки всередині мотиву, але й про міжмотивні тяжіння. Музичне відчуття інтервалу як якості та інтонування його на інструменті прийнято характеризувати як "музикальність". У цьому випадку звуковидобування є продуктом не тільки пальців, рук, а, насамперед, продуктом зусилля розуму, почуття, інтуїції. Треба надавати кожному інтервалові енергію, що внутрішньо притаманна лише йому. Як свого часу казав Микола Степанович Михальченко, "треба насичувати музику і кожен її деталь "дієвістю", буквально "подієвістю". А професор Донецької консерваторії, видатний музикант нашого часу Валерій Микитович Івко закликає відчувати й передавати ту Божественну Ідею, яка міститься в інтервалі, як атомі музики, те, що він називає "проінтонацією".

Інтонування неможливе без ясного сприйняття кожного звуку. Баяністам добре відома різниця між порядковою та позиційною аплікатурами. Більш зручна позиційна призводить до прискорювань та напливів звуків, до артикуляційного бруду (приклад: гра арпеджіо у швидкому темпі). Треба наполегливо долати рутинність уявлення, орієнтованого лише на окремі звукові "плями", що зникаються на рівні приблизних за напругою взаємовідносин між сусідніми тонами, долати інерцію рухів, а надавати пріоритет слуховим уявленням. Кожний звук треба відчувати в триєдності його буття: з моменту його появи до повного зникнення, яким би коротким за тривалістю він не був. Валерій Микитович Івко наполегливо радить виховувати в собі потребу дорожити кожним звуком, наче неохоче з ним розлучатися. Це, вважає він, є одна з найважливіших умов на шляху

до опанування мистецтвом інтонування на інструменті. Як уже зазначалося, термін "інтонування" трактується дуже широко, та в реальному виконанні відтворення двох сусідніх звуків мелодії зводиться до варіантності в застосуванні динамічних, часових та артикуляційних засобів художньої виразності. Так, другий звук інтервалу може бути виконаний:

1) на тому ж динамічному рівні, що і перший, або тихіше, або гучніше;

2) артикуляційно разом або окремо;

3) у часі збігатися з метричною пульсацією або братися раніше чи пізніше.

При цьому треба зауважити, що, крім означених варіантів, існує ще цілий ряд специфічних баянних засобів художньої виразності: це і три види атаки – м'яка, тверда, акцентована; чотири види туше – натиск, поштовх, удар, ковзання; незліченна кількість модифікацій і комбінацій, які визначають якісне розмаїття індивідуальних трактовок музичного твору.

Отже, вміння вислуховувати окремі інтервали, розташовувати їх у часі, будуючи художній твір, який відповідав би внутрішньому слуховому уявленню, яке, в свою чергу, коли не адекватне, то принаймні на шляху до задуму композитора, і є виконавською культурою музиканта. Залежно від обдарованості музиканта, його працездатності, від розвитку його загальної культури, ерудиції, духовності слухові враження та уявлення виконавця будуть яскравими, конкретними, його виконавська культура підвищуватиметься й приносить плоди щастя слухачеві і йому самому теж.

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЧАСОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОПЕРИ

Кафтанова С.В.

У статті даються деякі інваріантні темпоральні характеристики опери як складного синтетичного жанру мистецтва.

Проблема художнього часу у такому високоорганізованому цілісному художньому організмі, як опера, має особливу складність, але й не меншу привабливість. За свою багату чотирьохсотлітню історію свого існування опера стверджує власну неповторну, об'ємну, багатовекторну структуру художнього хронотопу, породжену її синтетичною природою. Теоретична розробка даної категорії в царині музичного театру може служити завданням аналізу синтетичної мовної системи жанру опери у діахронному (генетичному, стильовому) та синхронічному (структурному) аспектах, що дозволить глибше збагнути, в чому магнетична сила цього мистецтва, яке навіть у сучасну епоху тотальної інформатизації і масмедіальності, абсолютно не втрачає своєї популярності. Проблема часу є тією універсальною, в якій концентруються майже всі фундаментальні питання, які ставить перед собою людина у процесі пізнання світу й саморефлексії. Її загальнонауковий та інтердисциплінарний характер дає можливість розширити внутрішньоспеціальний науковий апарат музикознавця, об'єднавшись з його прикладними, загально гуманітарними вимірами.

Постановка даної проблеми здається особливо актуальною у світлі інновацій у сфері сучасного музичного театру і композиторської творчості в оперному жанрі, експериментів з просторово-часовим континуумом, у результаті яких час із рівнопорядкового параметру процесуального дійства висувається на передній план змісту, оголюючи сенсожиттєву проблематику.

Актуальність проблеми часу спостерігається у всіх галузях сучасних гуманітарних знань (праці Я.Ф.Аськіна, М.В.Ахундова, О.М.Мостепаненко, М.М.Бахтіна, С.С.Аверінцева, О.Я.Гуревича, Д.С.Ліхачова, О.Ф.Лосева, М.С.Кагана, Р.Арнхейма, Н.Н.Волкова, Л.С.Виготського, О.А.Потебні, музикознавчі дослідження О.Притикиної, В.К.Суханцевої, М.А.Аркадьєва, М.Ш.Бонфельда, В.І.Мартінова, Н.О.Герасимової-Персидської, Б.Деменко, В.Г.Харлапа В.М.Холопо-

вої та ін.). Активне осмислення даного феномена пояснюється й ситуацією "перевідкриття часу" (І.Пригожин), яке спостерігається у науці другої половини ХХ століття. Навколо цієї теми точаться найгостріші наукові дискусії й вирішуються базові наукові проблеми. Під впливом відкриттів термодинаміки, квантової механіки, психології та інших наук на зміну кількісної класичної "фізики того, що існує" (being) приходять якісна "фізика того, що виникає", або "фізика становлення" (becoming). Істотним внеском у розробку проблем часу з позицій сучасного природознавства та філософії є праці глави Брюссельської наукової школи І.Пригожина, А.Бергсона (інтуїтивістський напрям), Е.Гуссерля (феноменологічний напрям) і М.Хайдеггера (екзистенціалізм).

Утім, на прикладі живої музичної практики ми бачимо, що класична європейська музика вже кілька століть підряд постає як художнє, інтуїтивне моделювання уявлень, що стали характерними для наукової думки тільки у ХХ столітті. І цим багато у чому вона може завдячувати опері. Відкривши собою нову Новоевропейську епоху в історії музичного мистецтва, опера стала першим, головним і найяскравішим провідником нової антропоцентричної картини світу у світ музики. У свою чергу, художня картина світу являє собою динамічну систему координат: простір – час – рух – система значень. Поняття ж музичної драматургії і стало відбитком процесу складного синтезу, в якому музика навчилася в "інтонації згортати культуру" (В.Медушевський).

Вітчизняне музикознавство присвячує доволі багато уваги оперному жанру, розглядаючи його у теоретичному, музично-історичному, театральному, художньо-змістовому, естетичному аспектах. Утім, проблема художнього часу в опері залишається майже білою плямою як у сучасному музикознавстві, так і в галузі науки про театр, хоч так чи інакше іноді постає перед дослідниками як нагальна, але розглянута лише побіжно, у контексті інших проблема¹.

¹ Так, доволі цінною і, на жаль, майже не розвиненою у подальшому тема статті Г. Гур'єва "Темпоритм в оперном исполнительстве" [5], написаної ще у 1975 році, в якій набуває розвитку поняття темпоритму, висунуте ще К.С.Станіславським.

Складна, багатовекторна організація просторово-часового континууму в опері пояснюється цілою системою умовностей, без яких опера перестає існувати як культурний феномен.

"Безумовного (тобто того, що не деформує дійсність) мистецтва немає, – стверджував А.Гуліга. – Тільки в одному випадку мистецтво ховає свою умовність, а в іншому – виставляє її напоказ" [4, с. 186]. Органічна умовність стає основою оперної естетики і забезпечує їй тим самим довге й щасливе буття.

Проте практика виявляє нерівноправність складових опери як жанру. Відеозапис концертного виконання, виконання з супроводом фортепіано клавіру, виконання мовою оригіналу, незрозумілий для іншомовної публіки, аудіозапис – усе це прояви послідовного утиску прав усіх складових оперного спектаклю на користь єдиного, головного, без чого опера не існує, – музики. Певна річ, у даному сенсі оперна драматургія – це, насамперед, драматургія музична, оскільки саме на музику покладається основне внутрішньоемоційне й ідейне навантаження.

Тим часом, оперний синтез мистецтв – музики, поезії, драми, живопису, акторської пластики – породжує й дещо важливіше і глибинніше для людини свого часу: магічним чином діючи водночас на усі шари і сфери людської психіки та інтелекту, налаштовані на єдиний діапазон сприймання, опера апелює також до різних верств культурної публіки – від широкого меломана до рафінованого естета. М.Друскін переконливо розкрив таку суспільну комунікабельність опери через знамениту формулу, дану їй італійськими теоретиками театру ще у XVIII столітті. "La bellezza e la verità" – краса і правда – ось та "безумовна умовність", без якої існування опери неможливе [6, с. 57]. Історія розвитку оперного мистецтва знає різні модуси такої умовності, отож воно постійно перебувало у стані нестійкої й напруженої рівноваги між правдоподібністю, створенням театральної "ілюзії життєвої правди" і "нереальною" силою дії музичної стихії. Та попри історичну мінливість модусів цієї "безумовної умовності" з ухилом у той чи інший бік, "інваріантним залишався основний принцип кодування опери, неправдоподібний з точки зору обігової практики: люди в співі ведуть бесіду, конфлік-

тують, роздумують" [6, с. 56–57]. "Маскуванням протиприродності заміни мови співом" виводить дану умовність опери на мовний рівень М.Арановський.

Так, специфічне відчуття часу є однією з тих важливих оперних умовностей, які допомагають розкрити інваріантні механізми впливу оперного спектаклю на естетичне сприйняття публіки, з урахуванням специфіки жанру, належності до якогось стилю, національної традиції, до театру "переживань" чи "видовища", до драмоцентристської чи музикоцентристської естетики.

Розглянемо деякі аспекти художнього часу і часу двох визначальних компонентів оперного спектаклю – музичного і театрального. "Час у мистецтві є вимір змін. Він допомагає описати зміни і поза ними не існує... Час не може створити послідовність. Якраз послідовність створює час... Художній час – це не погляд на проблему часу, а сам час, як він відтворюється і зображається в конкретному творі" [2, с. 34].

Естетичні теорії художнього часопростору розглядають його з кількох позицій, відповідно до того, у яких часових вимірах перебуває твір, що належить до процесуального мистецтва, та виділяють його три виміри: реальний, концептуальний та перцептуальний (Р.Зобов, О.Мостепаненко) або, за М.Коганом, онтологічний (спосіб існування твору мистецтва у просторі і часі), природно-гносеологічний (спосіб у мистецтві просторово-часових відношень) і психологічний (специфіка сприйняття художнього простору-часу). Розщеплення часу на формальний та змістовий супроводжується майже неусвідомленим подвоєнням часових уявлень.

Онтологічний рівень обіймає все, що пов'язано з матеріальною стороною твору мистецтва і умов його існування й виконання. Він є надзвичайно важливий для оперного твору, особливо в плані забезпечення строгої внутрішньої єдності простору і часу відповідно до специфіки двох її складників – музичного і театрального, вербально-пластичного. Саме на цьому рівні художнього хронотопу розкривається перший рівень оперної умовності. Він проявляється у перекодуванні простору у часові форми для часових мистецтв, що складають живий організм опери (музика, драматургія, акторська

гра), і часу у просторові форми для її складових просторових (сценічний простір та акторська пластика), заданими системою умовностей і особливостями їх матеріалу.

У музиці ж як часовому мистецтві відтворюються засвоєні культурою темпорально-динамічні характеристики світу. "Культурний тип музичного часу окреслює кордони, динаміку, характер внутрішніх протиріч художнього світу" [7, с. 49].

Так для музичного часу визначальною рисою є його процесуальність. Музика не просто розгортається в часі, але сама є час, активний, заповнений і подійний. "Суть часу в музичній культурі розкривається через становлення і переживання якісно нового часового відношення, що виражається в цілісному культурному акті співвідношення інтимно-особового і загального сенсів буття і визначається як царина творчої свободи людини" [10, с. 56]. Музичний сенс взаємообумовлений виникненням і функціонуванням конкретного живого потоку часу, що відчувається.

Процедура часового відношення і утворення розгортається в системі таких властивостей часу, як:

а) антиентропійність, адже музика належить до числа таких систем, спрямованих на відшукання світопорядку і олюднення континууму, специфікуючи їх у вигляді принципу функціональності одиниць і ділянок музичного потоку – ритмічних, синтаксичних, композиційних, образно-змістових, концептуальних тощо;

б) цілісність: вона забезпечує нерозривну єдність змісту і форми музичного твору, а також обумовлює єдність універсально-часових уявлень, що склалися в конкретній культурі, і часової суб'єктивності людини в процесі творення, виконання і сприйняття музичного твору²;

в) конструктивність – необхідна умова й можливість перетворення звуко-інтонаційного матеріалу на змістовну музичну форму;

² "Ознака цілісності часу стосовно музики може бути розкрита з погляду декількох взаємодоповнюючих позицій: а) як віддзеркалення цілісності самої свідомості, власне гносеологічної процедури; б) як вираз фундаментальних властивостей часу Універсуму; в) як прояв політемпоральності (часових потоків, що паралельно розгортаються і виникають в рухомій музичній формі)" [10, с. 59].

через неї можуть бути розкриті і зрозумілі історичні типології композиційних і драматургічних принципів організації музичної цілісності. У цьому плані композиційна будова буде відноситися до драматургічного розгортання так, як принцип логічного розчленовування цілісності до її загального Логосу, як "просторовий "слід" часових подій";

г) діалектична дихотомія акустичної й інтонаційної дискретності та "незвучної пульсуєючої" континуальності;

г) співіснування незворотності часу, його буттєвої векторності і його зворотності, що визначається його міжкультурною відвертістю, асоціативним залученням додаткових позамузичних культурних сенсів, у яких генерується знання Цілого; останнє ж нескінченно проявляється в історичному становленні музики.

Надзвичайно складні взаємовідношення різнопорядкових часових рівнів детерміновані рядом різних факторів. В опері вони помножуються на додатковий стимул часового перебігу, закладений у драматичній фабулі, що знаходить своє безпосереднє відтворення-переживання тут-і-тепер. Фактором, "що забезпечує цілеспрямованість, процесуальність і органічну цілісність ... оперної драматургії", служить темпоритм. Він розкривається через зовнішній малюнок мізансцен, рухів, вокальних і оркестрових епізодів, а також через внутрішній пульс естетичного переживання. Як формотворчий фактор темпоритм керує динамікою музичного розвитку й знаходить у кожному окремому випадку міру (швидкості і виявлення ритмічної структури), яка задає неповторний характер даного руху; з точки зору змісту – він являє собою "безперервну течію життя людського духу" у всіх його проявах – психічних і фізичних [5, с. 36]. Інакше кажучи, він формує специфіку музично-сценічної драматургії опери.

Енергетичне напруження між двома взаємодоповнюючими початками – драматичним і музичним – виражене у формулі: "драма підганяє" (Гете), а музика зупиняє, уповільнює, "протягує відчуття й узагальнює" (В.Холопова). Воно керує процесом винесення драматичної фабули в музичний ряд через драматургію інтонацій, музичних тем, елементів музичної мови: тональностей, гармоній,

типів мелосу, тембрів музичних структур тощо. Заповнюючи час собою, насичуючи його сенсом, музика володарює над ним: вона може зупиняти його реальний перебіг, щоб ми отримали насолоду від миті, що триває. Потаємні енергії музики можуть прискорити його або сконденсувати його до граничної насиченості змістом.

Спостереження щодо психологічного ефекту протягування певних станів через музику є ще у Ф.Ніцше. Він писав: "Почуття, розспіване щодо часу звучання, дещо більше, ніж почуття вимовлене. Музика протягує відчуття. Звідси впливає, що актор, який є водночас співаком, спроможний перемогти в собі ту невиразну метушливість, якою страждає розмовна драма. В ньому пробуджується прагнення облагородити жест" [3, с. 182]. Це, звісно, враховують лібретисти при переробці літературного першоджерела у оперне лібрето, переважно скорочуючи його та концентруючи на головній сюжетній лінії. Співіснування в опері двох головних драматургічних планів – вербального (лібрето) і музичного виявляє їхню нетотожність³: драматургія лібрето матеріалізується у словесній площині, в її лексиці, структурі, граматиці, синтаксисі, загальній композиції та драматургії подієвого ряду; музична драматургія матеріалізується в музичній інтонації, музичній формі та її законах – синтаксисі, процесі формоутворення, композиції. До того ж це підкріплюється їхньою відносною автономністю по відношенню одне до одного. Сама по собі альтернативна можливість твору різних опер на одне і те ж лібрето хіба не свідчення автономії рядів⁴? Утім сіввідношення двох складових набагато складніші. Пролягають вони у способах організації художнього часопростору. Прагнення до

³ Про передбачувальну роль музики по відношенню до фабульної лінії пише О.В.Комарницька. Див.: Комарницкая О. Композиция оперы в связи с жанровой и стилевой спецификой в русской классической музыке XIX века // Автореф. дисс. ... канд. иск. – М., 1991. – С. 8.

⁴ Згадаємо дві перші "експериментальні" "драми на музику" Я.Пері і Дж.Каччіні на одне лібрето "Еврідіки" О.Рінуччіні або один із пізніших зразків такого роду – творчий конкурс написання опери на готовий текст лібрето Я.П.Полонського за Гоголем "Ніч перед Різдрвом", у якому, як відомо, переміг. П.І.Чайковський.

повного збігу рядів, по суті, безплідне. Навіть якщо уявити собі повне проходження музики за всіма нюансами тексту, за всіма поворотами дії, то у даному разі музика вимушена буде відігравати суто ілюстративну роль, що збіднює художнє ціле. Повне ж розузгодження лібрето і музики відводить взагалі за межі жанру. Отже, в оптимальному варіанті ми маємо справу з процесом точкового зіткнення і нерівномірно розподіленого розузгодження. "Нерівномірність і різноспрямованість цих процесів – узгодження і розузгодження – виявляється в нерівномірному, але закономірному з погляду форми розподілу речитативу (зовнішній план дії) і сцен і фрагментів узагальнення, занурення у внутрішній план, що мають автономну музичну форму" [9, с. 97].

Обидва плани є проявом енергійної взаємодії двох форм спілкування – діалогічної, яка репрезентує специфіку театру, і монологічної, що йде від музики. Діалог і монолог у даному аспекті застосовуються не стільки як композиційні форми ансамблевого чи сольного співу, скільки як поняття функціональні, як форми комунікативності. Так, монолог є висловлюванням, звернутим насамперед до самого себе і не розрахований на реакцію співбесідника, тоді як діалог прямо адресований до співбесідника і обмежений безпосередньо тематикою розмови. Такі риси монологу, як розгорнутість, тривалість, залежність від психічного стану особи, самодостатність і вичерпаність накресленим змістом, а також, що найголовніше, його висока організованість як цілісної форми, є близькими до музичного мовлення. Діалог же передбачає більш-менш швидкий обмін репліками, орієнтованість мовленнєвого акту, його композиційну відкритість й слабку організованість.

Таким чином, виходить, що сама ідея флорентійців *drama per musica* – драми через музику – по суті є ніщо інше, як діалогічна форма спілкування через монологічну. Не заглиблюючись у комунікативний аспект даного співіснування, зробимо деякі зауваження. На противагу діалогу, який розгортається паралельно площині сцени, монолог, як правило, спрямовує свою емоційно насичену інформацію в зал, глядачеві. Їхні вектори взаємно перпендикулярні. Заміна діалогу монологом ще не є звичайним уповільненням

зовнішнього темпоритму. Навіть, зупиняючи час й вирываючи те чи інше монологічне висловлювання, сольне, дуетне, ансамблеве або хорове із драматичного контексту, композитор переводить течію драми із зовнішнього плану на внутрішньопсихологічний план змісту, а це означає, що інформація максимально насичується конфіденційною інформацією про героя, яку довірено слухачеві на тимчасове зберігання, до її включення у подальших діалогічних чи ансамблевих сцен, і відтак знаходить відгук у слухача. Своєю дискретністю, своїм поверненням до залу монолог порушує послідовне розгортання драматичної інтриги. Проте відключення реального часу в такі моменти спричиняє активізацію течії часу концептуального й психологічну насиченість перцептуального. Отже, монолог у опері має принципово подвійний сенс: з одного боку, він протистає театральній специфіці з її діалогічністю, а з іншого, бере на себе функцію останньої для здійснення функцій драми [1, с. 132]. Безумовно, обидві форми спілкування співіснують у художній системі опери у тісній взаємодії і взаємообумовленості. Так на шляху еволюції опери як драми діалогічні форми спілкування почали "роз'їдати" монологічні структури традиційних дуетів-згоди і ансамблів шляхом диференціації партій, реплік та розімкнення завершеної побудови до "наскрізних" динамічних сцен, долаючи дискретність структури опери і її перебіг часу, що йде від музики. Не обійшли вони і такі суто монологічні форми, як арії. Опера II половини XIX століття зменшує кількість і тривалість монологів, насичує їх напруженим розвитком, декламаційністю і "внутрішнім" діалогом. Згадаймо, наприклад, сцени-монологи Бориса Годунова, чи "сцену листа Тетяни", або численні драматичні монологи Дж.Верді. Але навіть і тут на допомогу приходять компенсаторні можливості музики для найтоншої передачі душевного стану героя через живу інтонацію у мікро-монологічних утвореннях.

Постійна боротьба протилежностей, що лежать у самій природі опери і проявляються на особливому відчутті унікальної темпоральної природи, створює енергетичний центр, стимул діалектичного процесу еволюції опери як жанру мистецтва, що, власне, й стане предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. Арановский М. Специфика оперы в свете проблемы общения // Вопросы методологии и социологии искусства: Сб. статей. – Л., 1988. – С. 121–147.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Искусство, 1972. – 392 с.
3. Горович Б. Оперный театр / Пер. с польск. М.Малькова. – Л.: Музыка, 1984. – С. 182.
4. Горский Д. П. Обобщение и познание. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
5. Гурьев Г. Темпоритм в оперном исполнительстве // Вопросы оперной драматургии. – М.: Музыка. – С. 36–66.
6. Друскин М. Проблемы оперы // О западноевропейской музыке XX века. – М.: Музыка, 1973. – С. 54–91.
7. Закс Л. Музыка в контекстах духовной культуры // Критика и музыкознание: Сб. ст. – Л.: Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 49.
8. Каган М.С. Пространство и время в искусстве как проблема общеэстетической науки // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974. – С. 26–39.
9. Ручьевская Е.А. "Руслан" Глинки, "Тристан" Вагнера, "Снегурочка" Римского-Корсакова. Стиль. Драматургия. Слово и музыка. – СПб., 2004. – 396 с.
10. Суханцева В. Музыка как мир человека: От идеи Вселенной – к философии музыки. – К.: Факт, 2000. – 176 с.

РЕГІОНАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА У КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ УКРАЇНІСТИКИ

Кавунник О.А.

Стаття присвячена висвітленню регіональної проблематики в контексті системно-комплексних досліджень музичної україністики.

Регіональна проблематика становить важливу складову національного музикознавства сьогодення. Її сутність полягає у дослідженні мистецького часопростору, форм і особливостей музичного життя великих та малих міст – культурних центрів України.

Спрямованість наукових векторів на регіональну проблематику національної філософської, культурологічної, соціоестетичної

думки, етномузикознавства, музичної соціології обумовлене новими суспільно-політичними умовами розвитку України. Відкриття 1993 року в Інституті історії НАН України відділу регіональних проблем історії України сприяло визначенню напрямків досліджень з урахуванням специфіки регіонів України. "Сучасні наукові уявлення про культуру як процес, що розгортається не тільки в часовому, але й суспільному просторі за історичними, національними, жанровими, стилістичними координатами вимагає все більш глибокого детального проникнення в цей простір" [6, с. 43].

У низці провідних досліджень теоретичних аспектів регіоналізму як органічного, за висловом Т.Прозорової, принципу територіальної організації історичних, соціально-політичних, економічних та культурних процесів слід навести праці культурологів (І.М.Юдкін, О.М.Немкович, Б.О.Сюта, В.А.Личковах), істориків (П.Т.Тронько, С.В.Киселиця, М.М.Водзинський). На необхідності створення Інституту регіональної культури для дослідження історії й сучасного стану духовної культури краю, розвитку регіоніки в галузі естетики, мистецтва, літератури наголошує В.А.Личковах. Діяльність закладу такого типу сприятиме інтенсифікації процесу розвитку національної культурології, зокрема, музикознавства у площині теоретичного інтегрування характерних ознак у культурно-мистецькому житті регіонів України.

Музична регіоніка як система знань про закономірності та форми розвитку музичного мистецтва в контексті культуротворчих процесів міст та селищ регіонів України посідає важливе місце у ряду проблем національної культурології. Це порівняно молода галузь українського музикознавства, яка знаходиться на етапі формалізації науково-практичного контексту системного осмислення національної музичної спадщини. Дослідження мистецького часопростору, форм і особливостей музичного життя великих та малих міст України структурує аспекти регіональної проблематики в контексті культуротворчих процесів музичного середовища обраних об'єктів. Їх смислова спорідненість характеризується вивченням особливостей українського менталітету, соціотворчих джерел розвитку культури як самодостатньої цілісної системи у форматі суспільно-історичного буття

регіонів держави. Власне, гуманітарно-соціологічний аспект культури становить сутність наукової концепції досліджень регіональних вимірів української культурної ментальності.

Мета даної статті полягає у висвітленні ролі музичної регіоніки в контексті системно-цілісного розвитку національного й полікультурного простору України.

З історії етапів становлення й розвитку регіональної проблематики в національному музикознавстві слід вказати на одне з перших досліджень М.П.Загайкевич про музичне життя Західної України другої половини XIX століття, праці про музичне життя великих культурних центрів: Харкова (Й.Миклашевський, Н.Пирогова), Києва (К.І.Шамаєва, О.О.Лисюк).

На початку 90-х років XX століття академік І.Ф.Ляшенко при НМАУ ім. П.І.Чайковського відкриває Центр україністики, спрямований на осмислення музичної інфраструктури українського суспільства в регіональній та соціальній проєкціях. Тези науковця про необхідність проведення регіональних досліджень знаходять яскраве продовження, зокрема, у працях О.В.Шевчук, В.А.Мітлицької, Т.І.Росул, Т.В.Мартинюк. Вони присвячені процесу розвитку регіональної музичної культури в історичній, етнічній, соціоетнічній площинах, питанням регіональної сформованості мистецького середовища як системної організації музичної культури.

Зростання питомої ваги регіональної проблематики в національному музикознавстві стверджують праці, присвячені висвітленню форм музичного життя у регіонах (музична освіта, концертно-виконавська діяльність, композиторська творчість). Серед них: "Музыкальная жизнь Сумщины: середина XVIII – 80-е гг. XX века" (Г.Д.Локощенко, 1991 р.); "Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст." (О.П.Васюта, 1997 р.); "Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст. (М.В.Черепанін, 1997 р.); "Музична культура Західної України 20–30-х років XX століття: ідеї поступу та розвиток національних традицій" (Н.О.Костюк, 1998 р.); "Музичне життя Волині" (П.І.Шиманський, 1999 р.); "Музичне життя Катеринославщини сер. XIX – поч. XX ст. (В.А.Мітлицька, 2000 р.); "Стильова еволюція галицької музичної культури XIX–XX

ст." (Л. Кияновська, 2000 р.); "Музична культура Харкова кінця XVIII– початку XX ст." (О.В.Кононова, 2004 р.); "Музичний професіоналізм північного Приазов'я XIX–XX століть" (Т.В.Мартинюк, 2003 р.), "Тенденції розвитку музичної культури Волині кінця XX – початку XXI століття" (Л.П.Ігнатова, 2006 р.), "Музичне життя Закарпаття 20–30-х років XX ст." (Т.І.Росул, 2004 р.), Музична культура Галичини на зламі XIX–XX століть (Б.І.Забута, 2003 р.), "Музична культура Полтавщини XIX – початку XX століття в аспектах регіонального джерелознавства 2006 року" (А.І.Литвиненко, 2006 р.); "Музичне життя в полікультурному середовищі м.Стрия та регіону Стрийщини (друга половина XIX ст. – 1939 р.)" (О.М.Миронова, 2007 р.).

У низці нових досліджень увагу привертають, зокрема, наукові праці краєзнавчого спрямування вчених-істориків і філологів, мистецтвознавців Ніжинської вищої школи 90-х років – початку XXI століть: серія "Ніжинська старовина" (випуски "Греки в Ніжині", "Поляки в Ніжині", "Євреї в Ніжині"), праці протоієрея ніжинського кафедрального собору Всіх Святих Київського патріархату, історика О.С.Морозова, архіваріуса і старшого наукового працівника ніжинського відділу Чернігівського державного обласного архіву В.І.Симоненка, працівників міського краєзнавчого музею О.П.Пономар, Т.Діденко.

Формується регіонально-краєзнавчий напрям досліджень національної культурології, який характеризується пізнанням форм культурно-мистецького життя малого міста як соціального й архітектурно-просторового феномена в історичній ретроспективі держави. Дослідження музичного життя у кожному з них привертає увагу самобутніми проявами народної і професійної творчості, що органічно і згармонізовано вписуються у загальнонаціональний простір.

Творча активність музикантів-професіоналів, митців-аматорів, наявна джерельна база стверджують тезу про значущість малих міст та селищ як культурно-мистецьких джерел у дослідженні соціокультурного буття великих міст – культурних центрів держави.

Оскільки ключовим у статті є словосполучення "музична регіоніка" доцільно виокремити значущість кожного. Зокрема, лімітувати смислове трактування терміна "регіон" як територія, область держави.

Про поширення слова в науковій спеціалізованій літературі свідчать статті, у яких "регіон" тлумачиться у таких аспектах:

Ї світові регіони: Схід і Захід (І.І. Бурдукова);

Ї глобалізація – регіоналізація – локалізація (В.К.Назаров);

Ї макрорегіональний та регіональний (Пасі, Ньюман);

Ї новий регіоналізм (А.Макаричев);

Ї синдром периферійної культури, культурна периферізація (Б.О.Сюта).

Науковці-музикознавці широко використовують дефініції "регіон", "регіональний", "периферійні регіони" на позначення соціогеографічних процесів музичної культури в Україні. Як, наприклад, у Т.В.Мартинюк: динамізація регіональної музичної культури; регіональна константа; українська музична історія периферійних регіонів країни. Представлена змістово-смілова ідентифікація формулювань "регіональна культура", "культура регіону" сприяє створенню моделі соціокультурної творчості. Такий широкий спектр трактувань терміна "регіон" свідчить про вагомість проблем музичної регіоніки в осмисленні тенденцій її розвитку.

Важливий об'єкт музичної регіоніки становить музичне краєзнавство. За аналогією з історичним і літературним, природничо-географічним і культурно-мистецьким воно становить не тільки царину наукового пізнання, але і сферу активної практичної діяльності. Остання об'єднує творчу енергію городян, активізує інтерес до культури, традицій і звичаїв міста, сприяє поповненню цікавим музично-фактологічним й джерелознавчим матеріалом державних архівів, експозицій краєзнавчих музеїв міського, обласного, республіканського значення.

Етапи становлення і розвитку музичного краєзнавства свідчать про ознаку соціокультурного прояву розуміння, що самоусвідомлення нації починається від пізнання кожним рідного краю. У процесі проведення краєзнавчих досліджень стає можливим виокремлення конкретики фактологічного матеріалу місцевості, котрий має власну

історико-культурну цінність, а не підганяється під загальноприйнятну схему. При наявних загальних закономірностях історико-культурного розвитку країни рельєфно відтіняється формат конкретики локального місцевого матеріалу. Зокрема, формуються відмінні від загальноісторичних риси досліджувань, що характеризуються:

1) особливостями пошуку місцевого матеріалу: архіви, публіцистика;

2) конкретизацією і деталізацією історико-культурного процесу даного міста: міські, регіональні, всеукраїнські, міжнародні конкурси, фестивалі, ярмарки, концерти, календарні, народно-обрядові свята;

3) взаємодією специфічного для певного регіону, міста, селища матеріально-природного (архітектурні забудови, ландшафт міста) й духовно-культурного (історико-мистецькі традиції, поліетнічний склад населення, виконавська, композиторська творчість) чинників у культуротворчих процесах міста.

На межі XX–XXI століть активізується розвиток музичного краєзнавства як джерела знань про форми розвитку музичного мистецтва у соціокультурному середовищі міста. Визначається історико-культурологічний аспект музичного краєзнавства, що характеризується проявом процесуально-динамічних форм, важливих у розумінні суспільно-культурної дійсності даної місцевості.

У науково-практичному доробку з музичного краєзнавства сформовані напрями вивчення музичного життя провінційних міст у регіонах. Серед них слід виокремити наступні:

— форми музично-виконавського професіоналізму у зв'язку з розвитком музично-естетичних смаків мешканців міста;

— жанрово-музична панорама концертного репертуару музикантів міста;

— творчі портрети виконавців: солістів і музичних колективів;

— типології мистецької діяльності, як-от: аматорської, самодіяльної, академічної;

— творчість композиторів краю.

Одним із прикладів виступає музично-творча діяльність митців Ніжина. Музичні колективи міста стають джерелом розвитку музич-

но-естетичної культури для місцевого населення, сприяють реалізації міжрегіонального культурного діалогу. Успішні виступи аматорських колективів на сценах області, міст України, за кордоном: дитячий хор "Сяйво", молодіжний "Світич", самодіяльний хор ветеранів війни та праці, фольклорні ансамблі "Народна Криниця", "Червона калина", "Ніжинські музики", хореографічні ансамблі "Поліська веселка", "Ритм", "Квіти України", "Ніжин", "Вікторія", вокальні та інструментальні дуети, солісти-співаки, інструменталісти академічного й естрадного жанрів стверджують авторитетність Ніжина у розвитку аматорського і професійного мистецтва України. Активна культурно-мистецька діяльність, численні перемоги на конкурсах, участь у фестивалях міжнародного, всеукраїнського, обласного рівнів кожного з наведених колективів сприяють пізнанню музичного мистецтва рідного краю.

Багатовекторна діяльність музикантів Ніжина у контексті культуротворчих процесів міста сприяє збагаченню музично-естетичних цінностей його громадян, популяризації традицій музичного середовища міста у річищі загальнонаціонального і європейського музичного простору. Мистецькі звершення ніжинських музикантів минулого і сьогодення, творчі досягнення солістів, колективів міста у форматі національного й зарубіжного музично-інформаційного простору становлять культуротворчу сутність їх діяльності. У такий спосіб розкривається ставлення до культури не просто як до суми вартостей, а твореної власноруч органічної системи з яскраво вираженим національним колоритом музично-хорових, інструментальних, хореографічних традицій.

Наявність у сучасному Ніжині когорти композиторів-аматорів стверджує еволюцію культурно-музичної творчості митців міста.

Отже, музична регіоніка є невід'ємною складовою комплексних культурологічних досліджень вітчизняної науки, що стверджують концептуальне положення про системно-цілісний і об'єктивний процес розвитку національної музичної культури, в якому формувався духовний простір як середовище культури. Сконсолідованість дій науковців визначає світоглядну спрямованість її науково-теоретичних досліджень. Вироблення регіональної константи, як "геосоціо-

культурного образу регіону" (Т.В.Мартинюк) зумовлює можливість системно-ком-плексного осмислення мистецької спадщини українського суспільства, окреслює шляхи стимулювання й розвитку нових видів творчості, мистецького самовдосконалення кожного. Створюються умови для розвитку міжрегіонального культурного діалогу музикантів – представників Півдня й Півночі, Сходу і Заходу України. У такий спосіб зміцнюється концепція про цілісність національного і полікультурного простору України.

Література

1. Юдкін-Ріпун І.М. Периферія як фактор перманентності культурогенезу // *Muzusae art et scientia*. Книга на честь 70-річчя Н.О.Герасимової-Персидської // Науковий вісник НМАУ. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. – Вип. 6. – С. 1–153.
2. Шевчук О. В. Музична україніка в контексті вітчизняної культури на межі ХІХ–ХХ століть // *Українське музикознавство: Республіканський міжвідомчий науково-методичний збірник*. – К.: Вид-во КДК, 1991. – Вип. 26. – С. 5–18.
3. Сюта Б. Глобалізаційні процеси та музична творчість на межі третього тисячоліття // Левко Колодуб: сторінки творчості (статті, дослідження, спогади). Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського. – 2007. – Вип. 50. – С. 258–276.
4. Ляшенко І.Ф.Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти // *Українське музикознавство*. – К., 1998. – Вип. 28. – С. 3–8.
5. Кавунник О.А. Музичне краєзнавство як історико-культурологічна проблема // *Мистецька освіта*. – Ніжин, 2007. – С. 158–166.
6. Масон В.М. Культурное наследие и современный мир // *Первый российский культурологический конгресс. Программа. Тезисы докладов*. – СПб.: Эйдос, 2006. – 432 с.
7. Мартинюк Т.В. "Перехідний етап" як історико-теоретична проблема музичної україністики. – К., 1997. – С. 23–30.
8. Немкович О.М. Українське музикознавство ХХ століття як система наукових дисциплін: Монографія. – К., 2006. – 534 с.

ТВОРИ М.В.ГОГОЛЯ В ОПЕРАХ РОСІЙСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Прищеп О.П.

У статті аналізуються опери російських композиторів на сюжети М.В.Гоголя. Наголошено, що ці опери є свідченням універсальності мови письменника, яка збагатилася завдяки музичній мові композиторів.

Микола Васильович Гоголь (1809–852) посідає чільне місце серед славетних представників національної культури в світі. Професійний художник слова, твори якого назавжди увійшли до української і світової літератури як зразки досконалої словесної майстерності, чудового злиття високої ідейності і художнього багатства форми, у своїй творчості продовжив і примножив кращі традиції національної літератури – її зв'язок з життям, її народність, її благородні ідеали.

Водночас, творчість М.В.Гоголя має велике значення не тільки для літератури, але і для всієї слов'янської культури. Прагнення розкрити в мистецтві правду життя, показати реальний, постійний навколишній побут, відчуття і переживання простої людини й соціальне середовище стали провідними в "гоголівській" традиції і в живопису, і в музиці.

У музичному мистецтві другої половини ХІХ сторіччя твори письменника знайшли своє найповніше втілення в жанрі опери. Органічно поєднуючи в єдиній театральній дії вокальну й інструментальну музику, якій належить провідне місце в спектаклі, а також слово, сценічний рух, образотворче мистецтво й нерідко хореографію, опера знаходить щонайширші можливості відображення життя, величезну силу суспільної дії. Саме тому російські композитори створили цілий ряд опер на гоголівські сюжети.

Зупинимось на цьому питанні детальніше.

У 1868 році **М.П.Мусоргський** пише свою ранню оперу "**Одруження**" на текст Гоголя. Комедія письменника привернула увагу композитора безпосередністю і правдивістю викладу людської мови, майстерністю слова, оригінальністю гумору і яскравими характеристиками. Опера "Одруження" – це досвід втілення мови в музиці, прояв уваги композитора до інтонації розмовної мови, перш за все, мови селянської. Сам Мусоргський так висловлював поставлену ним в опері мету: "...моя музика повинна бути художнім відтворенням людської мови у всіх якнайтонших вигинах її..." [1, с. 100]. Твір залишився незавершеним, його закінчив М.М.Іпполітов-Іванов у 1931 році.

Другу оперу на сюжет повісті М.В.Гоголя "**Сорочинський ярмарок**" **М.П.Мусоргський** задумав влітку 1874 року. За словами В.В.Стасова, композитор мріяв створити "малоруську роль" для свого старшого друга – чудового співака-баса О.А.Петрова, українця за походженням [5, с. 268]. Але лише через три роки був накиданий сценарний план за допомогою співачки Г.Я.Воробйової-Петрової, дружини О.А.Петрова. Лібрето було написано композитором спільно з А.А.Голеніщевим-Кутузовим.

Мусоргський розпочав роботу з великим захопленням. У 1879 році він побував на Україні, познайомився з її природою і побутом, записав багато народних пісень. Виступаючи на концертах, він виконував на фортепіано два уривки з нової опери – "Гопак веселих парубков" та інтермеццо "Сонна примара парубка" (включену в оперу переробку симфонічної картини "Іванова ніч на Лисій горі").

Опера писалася з тривалими перервами. У свій час Мусоргський навіть думав від неї відмовитися. Бажаючи підтримати композитора матеріально, група друзів зробила йому замовлення на термінове закінчення опери. Перші два акти були майже закінчені, для третього Мусоргський написав "Думку" Парасі і завершальний гопак. Влітку 1880 року музичні журнали вже повідомляли про підготовку до прем'єри. Проте хвороба і смерть композитора перервали роботу. Багато музичних діячів намагалися доопрацювати і відредагувати оперу. Серед них – А.К.Лядов, В.Г.Каратигин, Ю.С.Сахновський, Ц.А.Кюї. "Сорочинський ярмарок" – одна з найбільш життєрадісних російських опер, що повною мірою розкрила багате комічне дару-

вання Мусоргського. У ній соковитою кистю намальовані картини народного побуту і чарівної української природи, яскраво накреслені національні характери. Особливо колоритні фігури добродушного і ледачого Черевика, то сварливої, то кокетливої Хиврі, ханжі й ласолоба Поповича, "хвата і шахрая" (за визначенням композитора) Цигана. Добродушний гумор переплітається з привабливою лірикою в характеристиці Парасі і Грицька. Музична мова опери близька до українського фольклору. Мусоргський використав 13 справжніх народних наспівів. Мелодії ж, створені самим композитором, нерідко важко відрізнити від народних.

Вперше опера прозвучала в концертному виконанні в день 30-ліття з дня смерті композитора 16 (29) березня 1911 року в Петербурзі. Сценічна прем'єра відбулася 8 (21) жовтня 1913 року в Москві, у "Вільному театрі". Краща редакція, в якій опера ставиться в наш час, належить радянським музикантам – музикознавцю П.О.Ламму, що склав клавір на основі автографів Мусоргського, і композитору В.Я.Шебаліну, який завершив твір, дотримуючись авторських чорнових записів, і оркестрував його в 1930 році. У цій редакції опера була вперше показана 21 грудня 1931 року в Ленінграді в Малому оперному театрі.

У 1870 році дирекція Петербурзького російського музичного суспільства замовила О.М.Серову оперу на сюжет "Ночі перед Різдвом" Гоголя. Зважаючи на раптову смерть композитора (1871), був оголошений конкурс імені Серова на написання музики до названої опери на лібрето відомого поета Я.П.Полонського. У конкурсі взяв участь **П.І.Чайковський**. Опера під назвою "**Коваль Вакула**" писалася із захопленням і через три місяці була закінчена. У 1874 році журі у складі відомих композиторів і авторитетних музикантів – М.А.Римського-Корсакова, Е.Ф.Направника, А.Г.Рубінштейна одноставно вирішило присудити Чайковському одразу дві премії – першу і другу. Поставлена на сцені Петербурзького Маріїнського театру 24 листопада (6 грудня) 1876 року, опера була тепло сприйнята публікою. Проте вимогливий до себе композитор через десять років переробив її та перейменував на "**Черевички**". Друга редакція була доповнена новими сценами, розвиненішими

стали музичні характеристики героїв. Слід зазначити, що інтерес до творів Гоголя П.І.Чайковський виявляв упродовж усього свого життя, проте "Черевички" залишилися єдиною його "гоголівською" оперою. На основі повісті, що поетично малює життя українського народу, Я.П.Полонський написав вдале, за словами композитора, лібрето, в якому значно підсилив ліричну лінію, пов'язану з Оксаною і Вакулою, розвинув сцени Солохи з Бісом, місцями ж зберіг справжній гоголівський текст.

"Черевички" мають підзаголовок – "комічно-фантастична опера". У творі тісно переплетені реальний і фантастичний світи. Головні герої опери – прості люди з народу. На фоні барвистих образів української природи і народного побуту розгортається зворушлива історія Оксани і Вакули. Ця історія представлена композитором із задушевним ліризмом і тонким гумором. Чайковський використовує як справжні українські народні мелодії, так і створені власні у душі народних. Персонажі світу фантастики наділені яскравими своєрідними музичними характеристиками.

Прем'єра опери, що відбулася в московському Большому театрі 19 (31) січня 1887 року, зміцнила успіх твору. Диригував оркестром сам автор, що вперше став за диригентський пульта.

Улітку 1877 року **М.А.Римський-Корсаков** почав роботу над оперою "**Травнева ніч**". За словами композитора, "Вечори на хуторі поблизу Диканьки" М.В.Гоголя з дитинства були його найулюбленішою книгою, а "Травнева ніч" подобалася йому більше від інших повістей цього циклу [5, с. 280]. Думку використати її сюжет для опери підказала дружина Миколи Андрійовича. Їй і була пізніше присвячена опера. Композитор написав план і лібрето "Травневої ночі", намагаючись зберегти не тільки хід гоголівського оповідання, але і його барвисту розмовну мову, і зробив перші музичні нотатки. Створення опери тривало близько року.

Незважаючи на простоту сюжету і відносно невеликі розміри, твір відрізняється різноманітністю музичного змісту. Разом з ліричними сценами в ньому представлені комедійно-побутові і фантастичні епізоди, картини народних обрядів, в обрамленні і на фоні яких розгортається дія. Музика опери має переважно ліричний

характер, основою для неї служать численні наспівні мелодії, серед яких значне місце займають народні, які легко запам'ятовуються.

Прем'єра відбулася 9 (21) січня 1880 року в Петербурзькому Маріїнському театрі. Опера мала значний успіх, але незабаром, спотворена купюрами і неохайним виконанням, перестала привертати інтерес публіки і після вісімнадцяти постановок була знята з репертуару. Лише 28 вересня (10 жовтня) 1895 року "Травнева ніч" була відновлена на сцені Михайлівського театру в Петербурзі.

Сюжет повісті Гоголя "**Ніч перед Різдвом**" з циклу "Вечори на хуторі поблизу Диканьки" також хвилював **М.А.Римського-Корсакова**. Але він вважав, що не має права узятися за розробку цього сюжету, якщо він уже був використаний в опері П.І.Чайковського "Черевички". Але в 1893 році Чайковський помер, і Римський-Корсаков не вважав себе більш зв'язаним якими-небудь моральними зобов'язаннями. Він задумав свою оперу інакше, ніж Чайковський, – не в лірико-побутовому плані, а в казковому, із залученням фантастичного елемента. Хотілося йому також пов'язати цей сюжет із старовинними язичницькими повір'ями, які відобразилися в обрядовій стороні народного побуту.

М.А.Римський-Корсаков пояснював, що Купала і Ярило справлялися переважно приблизно від часу літнього сонцестояння, а Коляда і Овсень – зимового. Обрядові пісні з іменами Коляди і Овсеня співаються на святках, починаючи з Різдва. Народження сонця, за старих часів, святкувалося на Коляду, коли воно повертає на літо. Але цей поворот співпадає з найлютішими морозами, завірюхами й найнесамовітішим гулянням нечистих духів і відьом [5, с. 290]. Натяки на такі обряди були в гоголівській повісті. Композитор широко розвинув їх у своєму лібрето, підсиливши риси фантастики, пов'язаної із зображенням сил природи.

Опера була розпочата навесні 1894 року і наступного року закінчена. "Биллю-колядкою" назвав Римський-Корсаков свою оперу, збагативши її епіграфом: "Казка-складка, пісня-биль". Тим самим композитор ніби підкреслив, що його твір має казково-фантастичний характер. Музика опери пронизана пісенністю, пов'язаною із старовинними народними обрядами. З цією метою Римський-Кор-

саков ретельно вивчив справжні наспіви колядок, які стали основою для мелодики опери. В цілому ж він поєднав фантастичні моменти з тонкою лірикою і соковитим зображенням побуту українського села.

Представлена в дирекцію Маріїнського театру в Петербурзі, опера була затримана цензурою, оскільки серед дійових осіб знаходилася цариця (у повісті Гоголя Катерина II), а представників роду Романових тоді заборонялося показувати на оперній сцені. Все ж таки композиторові вдалося подолати опір цензури, і опера була виконана в Маріїнському театрі 23 листопада (10 грудня) 1895 року.

Узагальнюючи зроблений аналіз, підкреслимо, що твори М.В.Гоголя (переважно повісті з циклу "Вечори на хуторі поблизу Диканьки") одержали своє нове народження в операх російських композиторів-класиків: "Одруження" і "Сорочинський ярмарок" М.П.Мусоргського, "Травнева ніч" і "Ніч перед Різдом" М.А.Римського-Корсакова, "Черевички" П.І.Чайковського. Ці опери є свідченням універсальності мови письменника, яка отримала збагачення завдяки музичній мові композиторів. Таке плідне поєднання двох національних культур – української й російської – доводить, що мистецтво не має кордонів.

Література

1. Мусоргский Модест Петрович. Литературное наследие: Письма. Биографические материалы и документы. – М., 1971. – С. 100.
2. Н.В.Гоголь в русской критике и воспоминаниях современников. – М.; Л.: Гос. издат. детской литературы, 1951. – 367 с.
3. Орлова Е.М. Очерки о русских композиторах XIX – начала XX века: Учеб. пособие. – М.: Музыка, 1982. – 223 с.
4. Степанов Н.Л. Н.В.Гоголь: Творческий путь. – М.: Гос. издат. худож. литературы, 1955. – 587 с.
5. Шедевры мирового оперного искусства: История создания. Либретто / Сост. М.С.Друскин. – К.: Мистецтво, 1993. – 512 с.

ФУНКЦИИ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ БОГОСЛУЖЕБНОГО ПЕНИЯ

Дорохіна Л.А.

В статье рассматривается координация функций богослужебного пения как явления, с одной стороны, религиозного, а с другой – и собственно музыкального.

В жизни любого общества, в частности, украинского, богослужебное пение занимает место значительное и, без преувеличения, уникальное. Согласно православным каноническим текстам, "музыка не только сопровождает богослужение, она приближает человека к Богу, способствует "небесному восхождению". Пение – "страх муки и покаянию лестница, греху узда, похотей уставление, ума возвышение" [3, с. 60]. "Красота человеческого голоса, именно хорового пения, высоко ценится в православии, и хорошо известно в настоящее время русское церковное хоровое пение", – констатирует прот. С.Булгаков в известном труде "Православие" [2, с. 165]. Здесь необходимо оговориться: само понятие "богослужебное пение" находится как бы на пересечении двух смысловых полей – то есть, богослужения как такового, с одной стороны, и собственно музыкального искусства – с другой. Иными словами, расщепление культуры заложено в самой общественной практике, и богослужебное пение было одной из немногих сфер, удерживающих это противостояние.

В данной статье кратко остановимся на функциях музыкального искусства вообще и попробуем проследить их "жизнь" в такой специфической "отрасли" хорового искусства, как богослужебное пение.

Прежде всего, нельзя обойти тот факт, что религия в принципе не допускает использования искусства как такового, в чистом виде, то есть вне культа. Искусство стоит как бы на службе у культа (по принципу "вначале было Слово"). В связи с этим уместно привлечь в данном контексте теорию религиозного образа, систематически изложенную Иоанном Дамаскиным, которая складывается у него как бы из трех разделов. Позволим себе напомнить: речь идет, прежде всего, об "общей теории образа в ее онтологическом и гносеологическом аспек-

тах". Вторым разделом будем считать теорию изображения, в первую очередь, визуального, но отчасти также и вербального, и, наконец, третьим – теорию иконы как антропоморфного изображения, выполняющего сакрально-культовые функции [6, с. 408]. В соответствии с такой систематикой Иоанн Дамаскин выделяет следующие функции изображений: *дидактически-информативная*, *коммеморативная* (то есть напоминающая), *декоративная*, *анагогическая* (возвышающая верующего в его созерцании), *харизматическая* (приобщение к святыням), и, наконец, *поклонная* (проявление благоговения и поклонения, т.е. обожествление иконного образа) [6, с. 406].

Несмотря на довольно почтенный возраст теории Иоанна Дамаскина, ее отдельные положения могут быть с успехом использованы в иной исторической ситуации. В частности, новейшие исследования, подводящие итог долгим дискуссиям по этой проблеме (например, работа С.Шипа) [12], к главным, наиболее постоянным функциям искусства, в том числе музыкального, относят: *экспрессивную*, *сигнально-коммуникативную*, *познавательную*, *суггестивную*, *магическую*, *общественно-организаторскую*, *ценностно-ориентационную*, *воспитательную* и, наконец, *гедонистическую*. В различных сферах музыки каждая из этих функций выражена с разной степенью динамики.

Поскольку объектом настоящего исследования является богослужбное пение, рассмотрим, какие функции музыкального искусства доминируют именно в этой области. Заметим, что богослужбное пение православной церкви является одной из форм самого богослужения. Следовательно, музыкальную сторону духовных произведений необходимо рассматривать в неразрывной связи с содержанием богослужбных текстов, на чем неоднократно настаивали их крупнейшие исследователи [4; с. 7].

Известно, что *экспрессивная* функция обусловлена эстетическими и потребностями человека во внешнем выражении сильных эмоций и чувств [12, с. 16]. При этом помещенная в другой контекст (в данном случае в контекст духовной музыки) экспрессивность поиному смысло окрашена. Обратимся к высказываниям выдающегося исследователя, регента, автора монументального труда "Богослужбное пение русской православной церкви" И.Гарднера. "Богослужбное пение

есть слово, эмоционально окрашенное музыкальным звуком... музыкальный элемент в таком случае управляется словом, выражаемыми им идеями" [4, с. 61], сама же музыка "является средством, чтобы богослужебные тексты глубже запечатлеть в памяти и сознании слушателей и одновременно дать эмоциональное толкование слышимых и воспринимаемых текстов" [4, с. 60]. Следовательно, диапазон эмоциональных состояний, передаваемый и вызываемый духовной музыкой, находится в прямой зависимости от богослужебного содержания песнопений – молитвы, поучения, повествования и др. Поэтому применительно к рассматриваемой нами экспрессивной функции духовной музыки уместно говорить о связи ее с состоянием как возвышенной созерцательности, так и религиозной экзальтации. Причем следует заметить, что исполнение, скажем, древнейших песнопений знаменного распева предполагает некоторую отрешенность, эмоциональную сдержанность, в то время как обработки духовных песнопений композиторов XVIII–XX столетий допускают большую свободу и яркость выражения чувств. Достаточно напомнить, например, о сочинениях М.Березовского и А.Веделя или, скажем, о произведениях П.Чеснокова и С.Рахманинова.

Способность музыкального искусства быть средством человеческого общения обусловила его *сигнально-коммуникативную* функцию в культуре общества. Хорошо известно, что музыка как коммуникативный феномен более других видов искусства способна передавать человеческие чувства, эмоционально окрашенные образы, представления. В богослужебном пении, непосредственно связанном с религиозным обрядом, коммуникативность проявляется через связь "хор – хор", "хор – священник", "священник – паства". Кроме того, можно говорить и о том, что сигнально-коммуникативная функция в духовной музыке отображает момент общения человека с Богом через посредство духовного лица и является проводником идеи единения прихожан перед лицом Бога, то есть – соборности. Вместе с тем, в процессе духовно-музыкальных коммуникаций возникает потребность в общении с искусством, развивается способность к сопереживанию, сотворчеству. Именно поэтому

к сигнально-коммуникативной функции примыкает *общественно-организаторская*.

Как известно, общественно-организаторская функция искусства связана с фундаментальной общественной потребностью объединения людей в целостные социальные структуры и упорядочения последних на основе дифференциации социальных ролей каждой личности [12, с. 22]. Именно объединяющая сила коллективного исполнения является главным признаком общественно-организаторской функции в сфере духовной музыки. Поэтому в данном контексте уместно акцентировать внимание на таком явлении, как *соборность*. "Музыка церковная соборна: субъект ее внутреннего мира – Бог и Церковь – "тело Христово" – и вся тварь ("Всякое дыхание да хвалит Господа" – Пс. 150:6)", – констатирует авторитетный ученый-музыковед В.Медушевский [8, с. 39]. Этому же мнению придерживается и протоиерей В.Мартынов в монографии "История богослужебного пения" [7, с. 49]. "По признанию многих художников, поэтов и музыкантов, музыка, как никакое другое искусство, обладает огромными возможностями активного соборного единения большой массы людей, особенно в сфере хоровой культовой музыки, предполагающей в условиях обрядового действия в православных церквях совместное пение хора и прихожан" [5, с. 95]. Вл.Соловьев трактовал соборность "как особый тип общения людей, основанный на множественности усилий, знаний и мнений, устремленных к единой цели" [5, с. 93]. "Собрание верующих – Тела Христова в храме для совместной молитвы объединяет их, роднит в единую семью" [3, с. 61].

Говоря об общественно-организаторской функции, следует заметить, что *"купность"* как основной вид исполнения богослужебных песнопений соответствует одной из христианских добродетелей [11, с. 9]. С точки зрения христианской морали, сольное пение есть гордыня, в то время как совместное выражает смиренное единение перед лицом Бога.

Ценностно-ориентационная функция в музыке заключается в том, что она, как и другие виды искусства, отображает и раскрывает людям духовные ценности, созданные культурой. Однако произведе-

дения искусства ориентируют аудиторию не только в сфере эстетических идеалов. Они также утверждают этические идеалы конкретных обществ, наций, цивилизаций. Духовная музыка также, безусловно, превозносит такие высокие моральные качества, как доброта, честность, человечность, скромность, впрочем, с подчеркиванием и превознесением именно христианских добродетелей.

В непосредственной близости к ценностно-ориентационной функции в духовной музыке находится *познавательная*. Как известно, службы православной церкви необыкновенно богаты песнопениями различного содержания и церковно-певческих форм. Они, несомненно, "учат нас праведной жизни, указывают путь, которым мы должны идти ко спасению... Слушая поучение Евангелия, чтения и песнопения, мы усваиваем духовный опыт Церкви, чтобы сделать его своим опытом через самосовершенствование и добрые дела..." – таково мнение современных ученых-литургистов [3, с. 61]. Кроме того, значение познавательной функции в обращении как певчих, так и прихожан, а также слушателей духовных концертов, к древним пластам церковно-певческого искусства.

Суггестивно-магическая функция обусловлена влиянием на подсознание человека, способностью вызывать определенные психические состояния. Несомненно, эта функция в духовной музыке действенна. Элементы повторности, часто имеющие место в духовных песнопениях (это связано с текстом молитвословий и различными видами исполнения – эпифонный, с канонархом, респонсорный), конечно же, предполагают определенный момент внушения. Иначе говоря – нужная идея внушается путем многократного повторения текста молитвословий. С наибольшей очевидностью суггестивная функция духовной музыки проявляется в тех случаях, когда она охватывает большие массы людей – при хоровом и, тем более, при общенародном пении.

Воспитательная функция музыки связана, по сути, со всеми рассматриваемыми выше функциями музыкального искусства. А.Сохор определяет ее как сверхфункцию: "...многообразные функции объединяются высшей, "сверхфункцией": во всех видах и жанрах выполняя любые частные функции, искусственно воспитывает. Оно

воздействует на мысли и чувства, волю и воображение воспринимающих его людей и благодаря этому формирует и преобразует духовный мир. Иначе говоря, оно осуществляет воспитательную сверхфункцию" [10, с. 81]. К сказанному остается только добавить, что если в недалеком прошлом такие убеждения и были понятны, то сегодня, в процессе коренных общественных изменений, они нуждаются в пересмотре. Рассматривая эту функцию в контексте духовной музыки, отметим, что Церковь во все времена служила делу нравственного воспитания, а ее духовные песнопения "поучают слушателей... в догматически безупречной форме важнейшим догматам православной веры" [4, с. 59]. Следовательно, именно духовные песнопения способствуют воспитанию таких христианских добродетелей, как смирение, любовь к ближнему, трудолюбие и др. Кроме того, приобщение певчих и, конечно же, прихожан, а также слушателей духовных концертов к "музыкальному элементу" духовных песнопений расширяет музыкальный опыт, воспитывает музыкальный слух и в целом – способствует приобщению к высокохудожественным образцам духовно-музыкальной (да и светской) культуры.

Гедонистическая функция, как известно, связана с наслаждением, которое ощущает человек при восприятии высоких образцов искусства. По Ю.Бореву, еще древние греки отмечали особый, ни на что не похожий характер эстетического наслаждения и отличали его от плотских удовольствий. "Это наслаждение особого рода – духовное наслаждение, сопровождающее и окрашивающее все функции искусства" [1, с. 149]. По этому поводу не существует единого мнения: издавна отношение к эстетической красоте церковной музыки было неоднозначным. Вместе с тем, известный исследователь православной культуры А.Орлов считает, что если в церкви звучит хорошая музыка, то она умножает общую духовную красоту, о которой архимандрит Соловецкого монастыря Макарий, строжайший аскет, говорил: "Через музыку только можно полную красоту мира познать" [9, с. 46].

Итак, в духовной музыке, на наш взгляд, в специфическом виде с разной степенью динамики действуют функции, присущие музыкальному искусству как таковому. С этой точки зрения оно может

быть отнесено к музыкальному искусству как особая разновидность хоровой культуры. С другой стороны, богослужбное пение является одновременно и необходимой частью деятельности церкви, сопровождая обряд, влияя на верующих, подчиняя своей логике чередования гласов богослужбный годовой цикл. Таким образом, научное рассмотрение этого сложного явления музыкальной культуры возможно только с учетом этих двух, безусловно, взаимодействующих, но в значительной мере и разнонаправленных факторов его природы.

Литература

1. Боров Ю.Б. Эстетика. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 399 с.
2. Булгаков С.Н. Православие. Очерки учения православной церкви. – К.: Лыбидь, 1991. – 234 с.
3. Всенощное бдение. Литургия. – М.: Изд-е Московской патриархии (без года). – 96 с.
4. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви: В 2 т. – Нью-Йорк, 1978.
5. Журавлева О. Философские тенденции "любомудрия" и их влияние на духовные сочинения С.Рахманинова // Музыкальное искусство и религия: Материалы конференции / РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 92–104.
6. Культура Византии (вторая половина VII–XII в.). – М.: Наука, 1989. – 678 с.
7. Мартынов В.И. История богослужбного пения: Учебное пособие. – М.: РИО федеральных архивов; Русские огни, 1994. – 240 с.
8. Медушевский В. О церковной и светской музыке // Музыкальное искусство и религия: Материалы конференции / РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 20–46.
9. Рогов А. Через музыку только можно полную красоту мира познать // Советская музыка. – 1991. – №11. – С. 43–47.
10. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: Статьи и исследования. – Ч. III. – Л.: Сов. композитор, 1983. – 304 с.
11. Чекан О. Музыка у храмі // Art Line. – 1999. – №4. – С. 21–23.
12. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1998. – 386 с.

УДК793.3:793.31

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ У ХОРЕОГРАФІЧНОМУ МИСТЕЦТВІ

Пархоменко О.М.

У статті висвітлюються шляхи створення художнього образу в хореографічному мистецтві.

Кожний вид мистецтва має свої специфічні закони відображення життя, свої особливі форми, виразні методи і свій матеріал. Письменник пише роман, повість, поему, п'єсу, користуючись словом; композитор у своїй творчості користується звуковими послідовностями; художник – фарбами; скульптор – пластичними матеріалами (глина, гіпс, мармур), а хореограф – виразною пластикою тіла, рухами, мімікою і жестами. Але всі види мистецтва об'єднує одна мета – створення краси, яка рівнозначна добру, душевній і фізичній досконалості людини. Створена мистецтвом ідеальна краса народжує в людині благородні наміри, прагнення до самовдосконалення.

Хореографічне мистецтво – це синкретичне мистецтво. Тут злились у єдиному потоці танець і пантоміма, музика і поезія, скульптурні пози, пластика рухів та драматургія літературного твору.

У перекладі з грецької "хореографія" означає "запис танцю". Але зміст цього слова став значно ширшим, і поняття "хореографія" в теперішній час включає в себе все те, що відноситься до мистецтва танцю: і професійний класичний балет, і народні і бальні танці, і танець-модерн, і естрадні танці – все це називається хореографією.

Завдання будь-якого художника – поета, письменника, музиканта, режисера чи балетмейстера – відтворити засобами свого мистецтва атмосферу того часу, про який він розказує в своєму творі через відображення конкретної події, тобто створити художній образ.

Що таке художній образ? Це конкретний характер людини, який проявляється в його ставленні до навколишнього середовища. Характер героя виявляється на сцені в лінії його поведінки, в його діях засобами хореографічного мистецтва. Оскільки мистецтво хореографії найтісніше пов'язане з музикою, то і хореографічний образ, його розвиток потрібно розглядати в тісній взаємодії з музичним твором. Музика – основа хореографічного твору, і від неї залежить, чи

сприйметься хореографічний твір глядачем. Музика повинна відповідати ідейному задуму балетмейстера і допомагати йому в розкритті образу. Прослуховуючи музику, в уяві балетмейстера спочатку виникає музичний образ, потім після кропіткої роботи з'являється хореографічний образ [5, с. 10]. І якщо музичний образ зливається з хореографічним – можна з упевненістю сказати, що танець удався, що в ньому присутня архітектоніка, поезія і він втілює спільну роботу хореографа і композитора, захоплених своєю ідеєю створити високохудожній твір.

При створенні художнього образу велике значення має світогляд балетмейстера. А тому він повинен уміти спостерігати за життям, володіти асоціативним і хореографічним мисленням, вдало використовувати знання з композиційної та драматургічної побудови танцю, бути хорошим режисером і психологом. Аналізуючи весь комплекс набутих знань і вражень, балетмейстер виробляє своє судження, свій погляд. Вміння дібрати найголовніше, найістотніше і донести це до глядача відіграє велику роль для кінцевого результату роботи – створення хореографічного образу.

Для створення художнього образу балетмейстер повинен досконалим знати не тільки технологію хореографічного мистецтва, але й уміти проаналізувати музичний твір, визначити його форму, стиль, характер, музичну характеристику кожного персонажа, воєдино зв'язати розвиток хореографічних образів з розвитком музичної форми.

У створенні хореографічного образу найголовніше місце посідає танцювальна мова і його хореографічний текст. Хореографічний текст, який придумав хореограф, повинен бути образним і дієвим для конкретного персонажа. В основі мови людини лежить думка, яка виражена словами, логічно організована у фрази і речення. Танцювальна мова теж складається із фраз, у яких виділяється найголовніше. Якщо є танцювальна лексика, є і танцювальна мова, яка складає текст хореографічного номера. Танцювальний текст складається із рухів, поз (статичних і динамічних), жестів, міміки та ракурсів. Усе це стає танцювальним текстом лише в тому випадку, якщо підкоряється думці.

Візьмемо для прикладу танцювальний номер "Чумацькі радощі", поставлений П.П.Вірським. Номер побудований на матеріалі

українського танцю. В ньому зайняті чотири виконавці, кожному з яких належить особлива танцювальна лексика. Балетмейстер у сольних епізодах, своєрідних монологах розкриває перед глядачами палітру почуттів кожного з чотирьох учасників. Усі епізоди танцю пов'язані єдиною дією, настроєм, а також характером конкретного образу. Балетмейстер так будує драматургію номера, його сюжет, що перед нами постають не тільки біографії героїв, а й окремий епізод з їхнього життя – бідність хлопців, які на останні гроші купили собі одну пару чобіт на всіх. Номер починається під сумну мелодію на сопілці – грає один із парубків, а трое, розтягнувшись на середині сцени, напівлежачи, не зводять очей із сяючих нових чобіт, що стоять перед ними. Це мрія кожного. Всі любуються обновою. І ось перший чумака скидає лапті і хоче надіти чоботи, усі кидаються йому допомагати. Весь танцювальний епізод соліста в чоботах, його танцювальна лексика, побудована на мізансценах хлопців, – усе говорить про найвищий ступінь захоплення і насолоди танцюриста. Трое ж із нетерпінням чекають на свою чергу, і коли соліст закінчує своє соло, швидко знімають з нього чоботи. Їх узуває другий парубок. Він красується перед ними, безмежно щасливий обнові, але чоботи йому замалі, і почуття радості змінюється на почуття образи і розчарування. Його танцювальний епізод закінчується тим, що він не в силах стримати біль від тісного взуття і просить своїх друзів швидше зняти їх з нього. Третім узуває чоботи найбільш темпераментний маленький виконавець. Його танцювальний монолог побудований на дрібних віртуозних рухах. Він танцює так пристрасно, що один, а потім і другий чобіт злітають з нього. Хлопчина так захопився танцем, що й незчувся, як його друзі, взявши його попід руки, виймають його із чобіт. Ображений, він відходить убік. Тепер чоботи дісталися четвертому чумаку. Вони йому якраз за розміром. З великою насолодою, з розмахом він виконує своє соло, але після першого ж удару ногою по підлозі розуміє, що трапилося щось жахливе – чобіт порвався і роззявив свою пащу. Всі завмерли, і скільки суму, печалі і розпачу в їхніх понурих, скорботних позах!

Наведений приклад – це зразок цікавої танцювальної композиції, вміло вибудованого сюжету танцю з оригінальними прийомами, де

за допомогою яскравого танцювального тексту розкриваються характери героїв.

Створюючи танцювальний текст, балетмейстер повинен наділити своїх героїв такою танцювальною мовою, щоб повною мірою розкрилися їхні образи. У свою чергу, танцювальні образи дадуть можливість розкрити ідею твору, виділити сюжет. Розкриття ідеї твору, образу і характеру героїв безпосередньо залежить від хореографічного тексту, придуманого балетмейстером.

У роботі над хореографічним твором, над його художнім образом надзвичайно велике значення має творча фантазія балетмейстера. Фантазія виявляється не тільки при створенні танцювальних сцен, але й при написанні лібрето, придумуванні сюжету, розробці композиційного плану, створенні образів.

Будь-який хореографічний твір будується за законами драматургії. Хореографічний образ також не може створюватися поза цими законами. Тому в сценічному образі повинна бути і своя експозиція і зав'язка, ступені розвитку дії, кульмінація і розв'язка.

Слухаючи музику, балетмейстер у своїй уяві створює хореографічний образ. Спочатку перед ним виникає ніби загальний контур, потім окремі деталі образу: щоб зробити його живим, балетмейстер повинен дати йому можливість заговорити хореографічною мовою. Для цього він створює його танцювальний текст.

Балетмейстер так повинен продумати і розвиток образу, щоб це привело до сценічної правдивої дії. Щоб хореографічний образ одержав на сцені найбільш вдале втілення, балетмейстер повинен ставити перед артистом конкретні завдання, знайти точне пояснення. Важлива не тільки лексика, характерна тому чи іншому персонажу, але й інтонація його пластичної мови. Слід бути дуже уважним до деталей: окремих жестів, поз і характерних рухів, які підкреслюють індивідуальність героя; його костюм, грим, манеру триматися. Балетмейстер також повинен визначитися, на основі якої лексики буде побудований хореографічний текст персонажа.

Правда хореографічного образу спирається на правду народного танцю, правду життя. Якщо балетмейстер зуміє правдиво відтворити

все це в хореографічних образах, твір буде зрозумілий глядачу і матиме художню цінність.

Кожен твір, у тому числі й хореографічний, повинен мати свій стиль.

Наприклад, балетмейстером П.П.Вірським були поставлені дві хореографічні мініатюри "Ой під вишнею" і "Про що верба плаче?". Ці дві постановки відрізняються одна від одної не тільки за сюжетом, але й за стилем, жанром і характером виконання. Все повинно бути взаємопов'язаним. Такий же взаємозв'язок існує між танцювальною лексикою і законами драматургії.

У номері, де нема сюжету, присутній цілий каскад технічно складних рухів і комбінацій, цікавий малюнок танцю, найбільша динаміка рухів, найвища емоційність виконання або інші балетмейстерські прийоми. Таким чином, танцювальний текст тісно пов'язаний із драматичним розвитком дії і підкоряється законам драматургії.

У хореографічному творі один рух породжує другий, вони логічно зв'язані і складають єдине ціле, єдину логічно розвивальну фразу, речення.

Тому при створенні хореографічного тексту балетмейстер повинен стежити за логікою розвитку рухів.

Інколи придуманий балетмейстером рух виглядає недоладно, якщо він виконується на місці. Але, якщо його виконати швидше, рухаючись по колу, це одразу стає цікавим і захоплюючим. Є рухи, які найбільш цікаво сприймаються при виконанні по діагоналі. Інколи ці рухи, придумані хореографом, стають найбільш виразними і динамічними, коли вони виконуються при обертанні. Ці приклади говорять про те, що створення хореографічного тексту повинно бути логічно пов'язане з малюнком танцю.

Один з прийомів, яким користується хореограф при створенні хореографічних композицій, – прийом контрасту. У хореографічному тексті це може бути контраст швидких, дрібних рухів і несподіваної паузи. Танцювальна фраза, сказана "потихеньку", може змінюватися фразою, побудованою на звучанні "форте", у малюнку танцю лінійна побудова може змінюватися коловою. Завдання

художника – не механічно чергувати контрастні моменти, а робити їх виправданими.

До хореографічного тексту входять також міміка, пантоміма і жести.

Міміка – особливий дар. Немає акторської майстерності, якщо відсутня міміка. І якщо цього не дала сама природа, заняття повинні розвивати у виконавців м'язи обличчя. Пантоміма – це не вистава для глухонімих, де жести замінюють слова. Жести в пантомімі вимагають максимального кипіння почуттів. У балетному мистецтві жест має велике значення як один із основних провідників змісту, який виражає думки, почуття і внутрішній стан героїв.

Талант балетмейстера складається із багатьох компонентів: це перш за все добре розвинута фантазія, здатність мислити хореографічними образами і придумувати велику кількість різноманітних танцювальних композицій. Балетмейстер повинен уміти розуміти, відчувати і відтворювати рухи, жести, пози, які притаманні різним характерним персонажам. Він повинен мати виразне тіло і обличчя. Крім того, йому необхідно володіти зоровою пам'яттю і гострим зором, який здатний знаходити помилки танцюристів.

Балетмейстер – це не тільки творець художнього номера, а ще й керівник і організатор роботи в колективі, а тому мусить бути вимогливим, самовідданим і тримати дисципліну в колективі. А ще має бути не байдужим до того, що робить, і своїм прикладом, своїм ентузіазмом запалювати серця молодих виконавців і вести послідовно до вершин професійної майстерності. Прикладом такого служіння хореографії є Народні артисти України Анатолій Кривохижа, Володимир Петрик, Клара Балог, Дарій Ластівка, Георгій Клоков, Михайло і Тетяна Гузун, Рафаїл Малиновський, Валентина Вантух, Борис Колногузенко, Михайло Коломієць та інші, які прославляють народне хореографічне мистецтво України на весь світ.

Література

1. Боримська Г.В. Самоцвіти українського танцю. – К.: Мистецтво, 1974. – 135 с.
2. Ельяш Н. Образы танца. – М.: Искусство, 1970. – 120 с.

3. Захаров Р. Искусство балетмейстера. – М.: Искусство, 1954. – 235 с.
4. Захаров Р.В. Записки балетмейстера. – М.: Искусство, 1976. – 350 с.
5. Захаров Р. Сочинение танца. – М.: Искусство, 1983. – 212 с.
6. Смирнов И.В. Искусство балетмейстера. – М.: Просвещение, 1986. – 310 с.

СУЧАСНИЙ ХОРЕОГРАФ ЯК МАЙСТЕР ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Сірякова Г.В.

У статті розкрито багатогранність творчості сучасного хореографа, її теоретик-методологічні засади.

Уявлення про мистецтво як сукупність моральних пошуків та ідей є, безумовно, не тільки правдивим, але і сучасним. Проблеми моралі та краси, етики та естетики, перетворювальної і виховної ролі мистецтва, які глибоко хвилюють сучасних дослідників, можна віднести до кардинальних, основоположних "вічних" питань художньої творчості, які піднімаються до методологічних основ естетики. Виходячи з історичного досвіду людської культури, художники, критики та філософи наполегливо шукали на них відповіді, прямуючи часто назустріч один одному, спільними зусиллями поглиблюючи уявлення про творчу природу, пізнавальний зміст і суспільні функції мистецтва.

Хореографія як один із видів мистецтва також ставила та вирішувала вічні філософські питання про сенс життя, про смерть та безсмертя, про зв'язок окремої людини з цілим народом, суспільством, історією, світоглядом. Танець як одна із форм відображення історії культури, в якому зображується характер, побут, психологія того чи іншого народу, має свої виражальні засоби, певні змістові

поєднання, конструкції, що підпорядковуються образно-тематичному розвитку хореографічного твору. У пластиці рухів розкривається усе багатство людських стосунків, саме танець звертається до зовнішності, не застиглої (як у скульптурі чи живописі), а рухливої та мінливої, яка постійно перевтілюється.

Мабуть, у цьому і полягає секрет життєздатності, росту популярності танцювального мистецтва, його залучення до участі у багатьох інших видах мистецтва. Процес взаємодії та взаємовпливу мистецтв став художньою закономірністю і одним з факторів виховання гармонійної особистості. Образи, народжені музикою, поезією, прозою, драматургією, завжди приваблювали майстрів хореографії. Балет за поемою О.С.Пушкіна "Кавказький бранець" ще за життя поета був поставлений Ш.Дідло, а біля витоків створення "Жизелі" стояли прізвища двох відомих поетів Г.Гейне та Т.Готье, а сама "Жизель" відобразила дух та стиль епохи романтизму. Збагачуючись художніми ідеями свого часу, хореографічне мистецтво стверджувало свої можливості поетично-образного осмислення життя.

У наш час велике мистецтво живе під знаком хореографії. Ритм життя задає ритм творчості. Експресія, спресованість у просторі і часі, пластична інтерпретація – усі ці складові танцю дають змогу лаконічно, але суттєво вплинути на людину. Тому надбання хореографів застосовують і в театральному мистецтві. Хореографія відкриває для театру застосування нових виразних засобів, підкреслюючи ними характеристику героїв, оперуючи ними для розкриття змісту твору.

Так, у наш час хореографічному мистецтву підвладні втілення складних характерів, психологічна глибина в передачі людських стосунків. Танцювальний текст спроможний втілювати найскладніші явища життя за допомогою поетичного узагальнення. Органічні та багатогранні зв'язки між рухами, жестами, позами підпорядковуються тут не тільки музичному матеріалу, але і драматургічному дійству, яке поєднується з художнім задумом балетмейстера. Саме ці змістові та формотворчі поєднання рухів, їх органічне життя з іншими виражально-зображальними засобами театального мистецтва ведуть до створення чітких лексико-синтаксичних та композиційних сполучень, до образно-тематичного розвитку твору.

Чітка взаємодія хореографії, музики, сценографії, драматургії сприяє тому, що навіть старі теми отримують нове художнє оформлення і завершеність.

Мистецтво хореографії ґрунтується на музично організованих, умовних, образно-виразних рухах людського тіла. У тому, як людина рухається, жестикулює, пластично реагує на дії інших, виражаються особливості її характеру, склад почуттів, своєрідність особистості, її ставлення до навколишнього світу та подій, які відбуваються у ньому. Ці елементи, народжені в реальному житті, називають пластичним мотивом. Саме в них існує першоджерело природності хореографічного мистецтва: "В танцах не только прелесть, но и мудрость. Танцы важнее философии. Следовало бы каждый день танцевать... А для танцев надо быть легким. Надо, чтобы душа была легкая. И чувства. И мысли..." У цих словах, сказаних О.Блоком, висловлена головна істина танцювального мистецтва. Легкість почуттів, душі, думок, але не легковажність, це і є та необхідна природність, своєрідність, виразність виконання. Для того щоб глядач сприймав спектакль як художнє ціле, необхідна не тільки взаємодія режисера і балетмейстера спектаклю, необхідне однакове бачення реального світу, взаєморозуміння розвитку твору, реалізації свого художнього задуму різними виражальними засобами, притаманними хореографічному і театральному мистецтвам. Для того щоб це відбулося, треба визначити, що спільного мають у собі поняття "режисер" і "балетмейстер".

Балетмейстер, як і режисер, повинен бути мислителем, філософом, психологом, педагогом, тому що, зображуючи у своїй творчості час у природному зв'язку особистого, індивідуального і суспільного, соціального, коли суб'єктивне бачення стає об'єктивною рисою історичної дійсності, він мимоволі бере на себе право бути духовним камертоном своєї епохи, виразником думок і почуттів свого покоління. Психологічний процес мислення балетмейстера під час роботи над номером, проникнення у суть образів будується за схемою: задум – дійсність, ескіз – мотив, схема – розробка, реалізація. На всіх цих етапах у балетмейстера працює творча думка, яка перетворює інтуїтивні, асоціативні відчуття, уявлення, поняття на матеріалізовані хореографічні образи. Саме з асоціативним мислен-

ням і починають роботу режисери. Асоціативне мислення живиться двома факторами. Перший, головний, – нове явище дійсності, яке бачить, відчуває режисер і яке, він вважає, треба втілити в постановку; другий – те знайоме, звичне, з чим це явище асоціюється. У хореографії асоціації не тільки живлять фантазію балетмейстера, але і допомагають у поясненні та оволодінні танцюристами того чи іншого танцювального руху, його підпорядкуванню внутрішній інтонаційній логіці розвитку дії. Саме з цього і починається шлях до створення балетмейстером художнього образу, який є основою хореографічного твору і сприймається опосередковано через хореографічні фрази, речення, періоди. Якраз здатність мислити хореографічними образами відрізняє балетмейстера від режисера драми.

Щоб зрозуміти явище хореографічного образу, спробуємо визначити, що таке образ у театральному мистецтві. "Образ – це конкретний характер людини та його ставлення до навколишнього світу, які проявляються в діях та вчинках, передбачених дією драматургічною" [3, с. 32].

У художній творчості образ – явище збірне, типове, вигадане, але, разом з тим, взяте із самого життя. Він складається із соціальної, національної, професійної належності героя, принципів сприймання ним життя, його розумова діяльність у процесі розвитку, удосконалення чи, навпаки, деградації, розпаду особистості. Хореографічний образ, як уже підкреслювалося, явище складне. Тому що, крім вищезгаданого, існують певні зримі компоненти – рух, міміка, пози, які є матеріалом для створення внутрішньої структури. "У хореографічному мистецтві, – розповідала Г.Уланова, – має бути злиття віртуозного володіння технікою з внутрішнім змістом музики виконуваного твору. Це злиття техніки танцю з образом танцю і є тією невлливою душею" [2, с. 18].

Процес створення образу, як хореографічного, так і художнього, починається, в першу чергу, із зацікавленості ним, з вивчення матеріалів: історичних, літературних, іконографічних, музичних. Музика відображає інтонаційний устрій свого часу, образотворче мистецтво підказує пластичний малюнок певної епохи та народу, література надихає сюжет. Бажання діяти обумовлюється думкою. У

боротьбі почуттів – хвилюваннях і сумнівах – перемагає одне з них і підпорядковує собі усю суть особистості. Хореографічний образ – категорія естетична, під нею ми розуміємо конкретні чи узагальнені сцени життя природи, створені балетмейстером за допомогою думки, фантазії, асоціативного бачення і под., які мають певну естетичну цінність. Це конгломерат типових рис, у яких найбільш детально, чітко і яскраво відображено певне життєве явище. Цей підхід до створення художнього образу зближує як балетмейстера, так і режисера.

Але слід зазначити, що основа хореографічного образу – танцювальна лексика, яку створює балетмейстер, є формою існування сценічного образу, тому ці поняття – лексики і образності – переростають у питання про роль лексики, хореографічного тексту в формуванні образної характеристики героїв.

Усебічне осмислення хореографічної лексики твору допомагає з'ясувати закономірності його художньої структури, дає можливість простежити за творчою думкою балетмейстера-постановника.

Функціонально-естетичний аналіз хореографічного твору підтверджує зв'язок лексики композиції з його змістом. Тут ми маємо ще одну схожість: зв'язок цей, також як і структура побудови мізансцени у драматургії, опосередковано здійснюється через образну систему. Балетмейстер, як і режисер, у своїй роботі над образом використовує найважливіший принцип підходу до образу "від себе" за методом К.Станіславського, який вимагав, щоб актор аналізував природу почуттів через зовнішню і внутрішню дію, яка виявляє ці почуття, а потім через дію оволодіває логікою почуттів. "Цим шляхом, ви, насамперед, відчуваєте себе самого в ролі. Живе, справжнє людське почуття – хороший ґрунт для цього" [7, с. 28]. А знайти себе у ролі – це, передусім, означає правдиво, природно, органічно діяти від себе самого в запропонованих місцем, часом, дією, обставинах. Суть перевтілення, за влучним висловом К.Станіславського, у тому, щоб актор не міг визначити, "де я, а де роль". Але на відміну від режисера, балетмейстер формує осмислену танцювальну техніку артистів, яка переробляє фізично-емоційні біологічні ритми й окремі інтонації у функціональному русі з великою кількістю

нюансів, відтінків, деталей. Отож, у танцюриста внутрішній монолог зливається із зовнішнім його виразником і створює єдину кантилену (мелодію) почуттів твору.

Коли йде мова про виникнення та створення нових художніх образів, ми говоримо про узагальнення. Узагальнення характерних рис у мистецтві – це один прояв спільного у роботі режисера та балетмейстера. Якщо в науці узагальнення – це логічний перехід від вузького за своїм обсягом уявлення до більш широкого, то в мистецтві узагальнення веде до колективного образу в його індивідуальному виявленні.

Слід зазначити, що між індивідуальним і колективним образом не існує меж. Для узагальнення відбираються найбільш яскраві зовнішні та внутрішні характеристики тих чи інших дійових осіб. "Драма – це життя, а театральне мистецтво покликане відобразити його у зображувально-художній формі" [7, с. 134]. Це означає, що балетмейстер, також як і режисер, будує свій твір за законами драматургії – має експозицію, зав'язку, розвиток дії, кульмінацію і розв'язку. Усі ці частини повинні знаходитися у гармонійному співвідношенні і підпорядковуватися розвитку дії і розгортанню конфлікту твору. Тільки якщо у драматичному творі основним засобом художнього вираження є мова, а інше – основним доповненням до мови, то в хореографічному мистецтві єдиним вираженням змісту є рух, міміка, а мовою служить сам танець – пластика людського тіла з усім багатством її виразних можливостей.

Вимоги до театального мистецтва на сучасному етапі значно зросли загалом, і зокрема, до актора, режисера, балетмейстера, оскільки рівень потреб сучасного глядача став більш вишуканим та вимогливим.

Отже, творча діяльність балетмейстера у драматичному театрі вимагає значних теоретичних знань і, водночас, умінь правдиво, послідовно діяти у запропонованих обставинах, а також потребує інтенсивного пошуку оригінальних засобів у вирішенні внутрішньої та зовнішньої виразності так, щоб словесна і пластична дії на сцені були органічними, вмотивованими і зрозумілими. Тому цілком закономірною є потреба спрямування мислення балетмейстера на всебічне та досконале вивчення хореографічної культури і мистецтва

в цілому – багатогранного, самобутнього і, водночас, цілісного явища, яке духовно та естетично збагачує реальну дійсність.

Література

1. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. – М.: Искусство, 1987. – 556 с.
2. Василенко К. Лексика українського народно-сценічного танцю. – К.: Мистецтво, 1996. – 496 с.
3. Захаров Р. Сочинение танца. – М.: Искусство, 1989. – 235 с.
4. Згурський А. Методика "Танець як засіб виховання пластичної майстерності". – Київ, 2006. – 168 с.
5. Карп П. Младшая муза. – М.: Современник, 1997. – 237 с.
6. Одоевцева И. На берегах Невы. – М.: Худ. литература, 1988. – 336 с.
7. Станиславский К. Собр. соч.: В 8 т. – Т. 1. – М.: Искусство, 1954. – 370 с.

УДК 37 (09)

ІДЕЯ ЗАГАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СМАКУ НАРОДУ У ТВОРЧОСТІ Г.ЗЕМПЕРА ЯК ЗАЧАТКИ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Силко Р.М.

У статті аналізуються погляди Г.Земпера на особливості художньо-промислової освіти в умовах машинного виробництва в аспекті становлення вітчизняної дизайн-освіти.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, коли всі його сфери так чи інакше залучені до ринкових відносин, коли прагматизм стає панівною філософією життя народу, а система освіти, не встигаючи адаптуватися до швидкозмінюваних умов, не приділяє достатньої уваги розвитку духовної сфери людини, дизайн як особливий вид художнього формоутворення стає однією із головних складових частин процесу зростання духовного рівня суспільства.

Констатуючи, що підготовка професійних кадрів є головним компонентом системи дизайну будь-якої держави, в умовах реорганізації вищої освіти в Україні особливої ваги набуває проблема відсутності цілісної загальнодержавної концепції дизайн-освіти [3].

Значущість цієї проблеми визначається її теоретичною та практичною складовими. Перша пов'язана з необхідністю фундаментальних і спеціальних досліджень у галузі історії та теорії всіх гілок дизайну, теоретичною основою якого виступає технічна естетика. Важливість другої впливає з причин, пов'язаних з формуванням у сучасної людини принципово нової оцінки естетичних, економічних та екологічних характеристик об'єктів художнього формоутворення.

Актуальною для національної освіти є проблема інтеграції в європейський та світовий освітянський простір. Важливою передумовою цього процесу є необхідність вивчати і залучати історичні надбання вчених провідних європейських країн. Назріла потреба об'єктивно проаналізувати, переосмислити і висвітлити позитивний досвід минулого з питань мистецької освіти в контексті сучасних освітніх змін.

Інтегруючим фактором, який допоможе торкнутися всіх вищезгаданих проблем, є творчість відомого німецького архітектора, теоретика мистецтва та педагога другої половини XIX століття Готфріда Земпера, який, за свідченнями В.Аронова, є зачинателем технічної естетики [1, с. 14].

Необхідність звернення до європейського мистецько-педагогічного досвіду другої половини XIX століття зумовлена тим, що на той час проблема реформування художньої освіти в умовах високих темпів індустріалізації та машинного виробництва була надзвичайно актуальною.

Як зазначає А.Харитонов, уперше проблеми викладання основ дизайну були заявлені як такі, що мають самостійне значення, при обговоренні підсумків Першої всесвітньої промислової виставки, що проходила у Лондоні у 1951 році [4]. Це зробила спеціальна комісія, яка займалася реформою художньої освіти і розвитком художньої промисловості, очолювана Генрі Колом.

У книзі "Наука, промисловість і мистецтво" Готфріда Земпера, яка вийшла у той же час, було дано конкретні пропозиції з реформи системи освіти у художніх школах з ідеєю спеціалізації навчання за основними видами дизайнерської діяльності після загальних вступних курсів. Він викладав у закладах художньої освіти Германії, Англії, Швейцарії й одним з перших усвідомив вади академічної художньої освіти, яка продовжувала ігнорувати об'єктивні реалії тогочасного життя і була неспроможною підготувати спеціалістів, необхідних суспільству. Г.Земпер, аналізуючи "жалюгідний стан", у якому знаходилася тогочасна художня промисловість, побачив причини занепаду у "розрізненості між художниками і техніками, у загальному падінні смаку у зв'язку з появою виробів-сурогатів, що імітували колишню ручну роботу, і, нарешті, у повному розриві між високими і прикладними видами мистецтв" [1,с.22]. На глибоке переконання Г.Земпера, саме прикладні мистецтва "найбільше піддаються впливу сучасного стану народної освіти й виховання та сучасних тенденцій". Тому, продовжує він далі, "для підняття загального рівня розуміння мистецтва, а у зв'язку з цим і самого мистецтва, немає нічого необхіднішого, ніж домогтися цього у галузі прикладного мистецтва" [1, с. 177].

Чітко усвідомлюючи необхідність реформування всієї системи художньої освіти, Г.Земпер у своїй праці "Наука, промисловість і мистецтво" дає цілком конкретні пропозиції для цього. Він переконаний, що для того, щоб змінити існуюче становище у художній освіті, необхідно йти шляхом "цілеспрямованого і по можливості всенародного виховання смаку" [1, с. 83]. Найбільш ефективними в цьому процесі є виховання на прикладах і практичні методи навчання. Г.Земпер пропонує створити цілу систему "виховання смаку", яка б складалася з чотирьох елементів, що функціонують як єдиний організм, доповнюючи один одного.

Колекції і зібрання. Погоджуючись з тим, що художні зібрання та художні суспільні пам'ятники є визнаними "вихователями" незаляжного народу, Г.Земпер, однак, піддає різкій критиці традиційні підходи до їх організації: "Обмежувалися створенням художніх зібрань суто наукового характеру, недоступних для розуміння

широких верств населення при сучасному рівні їх художньої культури; зміст таких колекцій часто залишався незрозумілим навіть для знавців мистецтва, оскільки переважно вони "склалися з уламків, вирваних з їх первісного цілісного середовища" [1, с. 83]. Окрім суперечливого змісту колекцій, Г.Земпер вказує й на їх непродуману організацію та оформлення, які не були підпорядковані певній системі художнього виховання. Він пропонує для створення художніх колекцій і зібрань використовувати такі предмети мистецтва, які б первісно не були прив'язані до будь-якого визначеного місця. Такі предмети є найбільш сприятливими для відродження художнього смаку, притаманного народу, оскільки саме вони, на глибоке переконання Г.Земпера, були найбільш ранніми виробами, в яких люди творчо виявили своє художнє чуття. Такими предметами, за Г.Земпером, є предмети прикладного мистецтва. Він пропонує створити чотири типи зібрань, виходячи з власної класифікації творів прикладного мистецтва: музей кераміки, музей текстильного мистецтва, музей теслярського й столярного мистецтва, музей кам'яних робіт і конструкцій. У таких зібраннях, окрім цілком визначеного змістового наповнення, повинен бути чіткий план організації, який одночасно повинен керуватися історичними, етнографічними і технологічними принципами. Таких чотирьох зібрань, за Г.Земпером, буде цілком достатньо, щоб охопити всі основні елементи всіх галузей виробництва, включаючи архітектуру та всі інші види мистецтва. Крім того, їх взаємодію і взаємозв'язок слід вивчати у зібраннях наочних моделей історичних пам'яток. Г.Земпер переконаний, що завдяки таким зібранням можна досягти неабияких успіхів у галузі "органічного розвитку художньої промисловості, мистецтв і розповсюдження гарного смаку" [1, с. 86].

Лекції та доповіді. Лекції, присвячені мистецтву і художній промисловості, Г.Земпер вважає доречними використовувати в якості пояснень до згаданих вище зібрань і проводити їх у будівлях цих самих зібрань. Однією з найбільш важливих тем лекцій, на думку Г.Земпера, є теорія зумовленості стилю, оскільки "з цією темою безпосередньо пов'язані всі питання художньої технології" [1, с. 86].

Г.Земпер наводить як приклад перелік лекцій, які читаються у Паризькому вищому училищі мистецтв і ремесел. У цих лекціях розглядаються різноманітні приклади залучення науки у мистецтво і промисловість: застосування геометрії у мистецтві; застосування механіки у мистецтві; застосування фізики у мистецтві; застосування хімії у мистецтві і промисловості та ін. Але він пропонує доповнити таку систему навчання циклом лекцій "про прикладення образотворчого мистецтва до практичних наукових дисциплін". Для здійснення такої системи навчання Г.Земпер пропонує створити п'ять кафедр, що відповідають названим вище чотирьом видам музеїв художньої промисловості: застосування мистецтва у кераміці; застосування мистецтва у текстильній промисловості; застосування мистецтва у столярській і теслярській справі; застосування мистецтва у кам'яних роботах і конструкціях;

Майстерні. Г.Земпер переконаний, що навчання мистецтва у класах не повинно бути основним методом виховання молоді. Найкраще для цього підходять спеціалізовані майстерні з відповідним обладнанням і навчальними посібниками, заняття в яких мали б проводитися у вечірні години при штучному освітленні. При цьому Г.Земпер застерігає від вад викладання в існуючих художніх і промислових училищах: "Учням з самого початку необхідно сформулювати усвідомлення того, що володіння рисунком у більшості випадків є лише засобом для досягнення мети, і не є самоціллю. Щоб стати рисувальником у практичному житті, він повинен навчитися користуватися рисунком у галузі свого прямого покликання" [1, с. 88].

Конкурси і премії. Як необхідний елемент, поряд з трьома наведеними вище засобами виховання смаку, Г.Земпер вважає систематичне нагородження за здібності та успіхи. Але водночас він наголошує й на певних небезпеках при застосуванні прямих і матеріальних засобів заохочення. Найнебезпечнішою з них, за словами Г.Земпера, є "використання цього засобу заохочення ієрархічними професорськими колами для пропаганди своєї системи навчання і укріплення свого панівного положення" [1, с. 88]. Виходом з такого становища Г.Земпер вбачає надання права оцінки у випадках, коли постає питання про суспільну відзнаку, народу, суспільній думці.

Ця книга зробила Г.Земпера відомим в англійських мистецьких колах. Завдячуючи цьому, принц Альберт, прагнучи підвищити якість машинної продукції, запропонував Г.Земперу скласти план організації навчання у галузі прикладних мистецтв. Програма Земпера полягала в об'єднанні високих (вишуканих) мистецтв з ремеслами під егідою архітектури й передбачала практичний характер навчання, в якому значна увага приділялася розвитку емпіричного досвіду учнів на базі художніх ремесел. За свідченнями Р.Розенталя та Х.Ратцки, "основні принципи цієї програми, які стосувалися форми і декору, були запозичені у навчанні художнього ремесла по всій Європі" [2, с. 21].

Отже, Г.Земпер, по суті, створив перший прототип системи дизайнерської освіти, навчання в якій мало емпіричний характер і базувалося на поживному ґрунті прикладного мистецтва. Принципи, розроблені ним, були втілені у художньо-промисловій освіті по всій Європі. Тому теоретичний та емпіричний досвід Г.Земпера з розвитку художньо-промислової освіти у Західній Європі є актуальною науковою проблемою з огляду на розвиток професійно-педагогічної та професійно-мистецької дизайн-освіти в Україні.

Література

1. Земпер Готфрид. Практическая эстетика – М.: Искусство, 1970. – 320 с.
2. Розенталь Р., Ратцка Х. История прикладного искусства нового времени. – М.: Искусство, 1971. – С. 21.
3. Татївський П.М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: Дис. ... кандидата технічних наук: 05.01.03 / Татївський Петро Михайлович. – К., 2002 – 170 с.
4. Харитонов А.В. Дизайнерское образование в системе классического университета [Електронний ресурс] Режим доступу: http://library.sredaboom.ru/history/libr_education.htm

РОЗВИТОК ЕСТРАДНО-ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ (ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ)

Могильна Я.В.

У статті визначено основні етапи розвитку українського естрадно-вокального мистецтва, розкрито особливості його еволюціонування та окреслено найбільш широко використовувану жанрово-стильову палітру.

Естрадно-вокальне мистецтво є найпопулярнішим у сучасному молодіжному соціокультурному просторі. Але, за результатами соціологічних досліджень, лише незначна кількість слухачів усвідомлює, що українська естрадна культура має власні виконавські традиції, чітко визначені жанрово-стильові напрямки та самобутніх представників. Тому набуло актуальності питання щодо обізнаності молодого покоління у сфері розвитку українського естрадного вокального мистецтва.

Українське естрадно-вокальне мистецтво виникло не на порожньому місці, враховуючи таку його особливість, як поліжанровість (поєднання музики, танцю, співу). Передумовами його появи були давні українські обряди календарного циклу (колядування, щедрування, закликання птахів навесні, проводи русалок, Івана Купала тощо) та традиції родинно-побутового життя (весілля, поховання, родини, хрестини тощо), які завжди супроводжувалися музикою та співом з елементами театралізації. Так, лірична народна пісня, з притаманною їй кантиленною мелодикою, елементами вокалізації, інтонаційно-ритмічною свободою, фактурною імпровізаційністю, стала одним із джерел українського естрадно-вокального мистецтва.

Мистецтво української естради починає інтенсивно розвиватися в період XVI–XVIII ст., про що свідчить поява міських форм видовищної фольклорної культури (вертепного театру, ярмаркових театрів, балаганних вистав, масових гулянь) та різноманітних форм дворянсько-аматорської культури (театральних дивертисментів, салонних музичних вечорів, клубних концертів).

Перша половина XIX ст. пов'язана із впливами західноєвропейської музичної культури, в лоні якої формується новий демократичний кафе-стиль "кабаре" з характерними жанрами літературної пародії – шансону-балади та куплетної пісеньки з рефреном. Поступово естрадне мистецтво України набуває західноєвропейського відтінку внаслідок гастрольних виступів зарубіжних артистів у салонах української аристократії, театрах, приватних будинках, на відкритих майданчиках.

Таким чином, на початку XIX ст. істотно розширюється сфера розваг, запозичуються різноманітні форми західноєвропейського естрадного мистецтва: садово-паркова естрада, кафе-концерти, вар'єте, кабаре та ін.

У Києві великої популярності набуває Садовий театр, на сцені якого виступають зарубіжні та російсько-українські театральні антрепризи, співаки, музиканти. Програми кафе-шантанів та вар'єте вимагали від організаторів яскравої видовищності, динамічності, несподіваності, трюковості. За допомогою технічних засобів створювалися ефектні сцени польоту дирижаблів, плаваючих морем яхт, фонтанів тощо. Поява електричного освітлення значно урізноманітнює та посилює видовищні ефекти. В садах та парках ставляться великі масові видовища, в яких використовуються натуральні декорації, різноманітні піротехнічні та візуальні ефекти.

На подальший розвиток концертно-естрадної справи в Україні вагомий вплив мали законодавчі акти російського царського уряду, а саме:

✓ 1854 р. – "Правила стосовно запровадження різного роду публічних розваг та простонародних забав у столицях", згідно з якими монопольне право на організацію концертів і дивертисментів надавалося Дирекції імператорських театрів, яка регламентувала діяльність виконавців та визначала репертуарну політику;

✓ 1862 р. – Царським наказом було закріплено монополію імператорських театрів;

✓ 1882 р. – російський імператор Олександр III скасовує монопольне право Дирекції імператорських театрів, що сприяло активізації концертно-естрадної справи, виникненню нових концерт-

них майданчиків та виконавських колективів. Організацією концертів починають займатися різноманітні музичні, хорові, філармонічні товариства, які пропагували, насамперед, мистецтво сольного співу. Діяльність більшості тогочасних артистів пов'язана з приватними антрепризами, які виступають у ресторанах, кафе-шантанах, вар'єте.

На початку ХХ ст. в Європі з'являються перші мюзик-холи та ревію, а також нові терміни: "естрада", "естрадний спів", "естрадний репертуар", до цього ж естрадні жанри називалися "легкими". Новим фактором популяризації естрадних жанрів стала поява нових видів мистецтва – фотографії та кінематографа, а також засобів масового пропагування – грамофонних записів, масових видань, пісенних збірочок. Організацією естрадних концертів та гастрольних турне займаються імпресарію, які широко застосовують засоби реклами та преси. У період Першої світової війни в Європі було відкрито велику кількість артистичних салонів і кафе, які стали втіленням богемного стилю життя художньої еліти. Водночас у Європі набули популярності перші джазові колективи, діяльність яких, на думку дослідників, стала початком американізації європейського естрадного мистецтва. В Україні теж функціонували перші джазові оркестри. Так, у 1924 році було створено перший український джазовий ансамбль у Харкові під керівництвом Юлія Мейтуса. Паралельно з інструментальним функціонував і "пісенний джаз", яскравим представником якого був "Теа-джаз" Леоніда Утьосова (Одеса), а також у 1929 році в Харкові дебютував ще один український "Теа-джаз" під керівництвом Бориса Ренського. Варто зауважити, що паростки вітчизняного джазу 20-х – початку 30-х років піддавалися нещадній критиці з боку асоціації пролетарських музикантів в особі "художньої ради", що існувала в кожному обласному центрі колишнього Радянського Союзу. Внаслідок такого жорстокого регламентування творів музикантів чимало джазових колективів були змушені припинити свою діяльність [4].

У цей період в Україні активно діяли естрадно-розважальні заклади: "Олімп", "Зелений папуга", "Ведмідь" та ін., на сценах яких панувало мистецтво шансону. Жанрову спрямованість українського естрадного вокального мистецтва початку ХХ ст. визначали: циганський романс, міський романс та народна пісня-романс. Помітний

вплив на становлення українського естрадного вокального мистецтва мала творчість видатних представників російської естради: О.Вертинського, В.Козіна, І.Крамер, П.Лещенка, Ю.Морфесі та І.Юр'євої. Одночасно з ними в Києві у складі опереткової трупи Є.Ленчевського розпочинає свою виконавську діяльність відома естрадна співачка А.Вяльцева, яку сучасники вважали неперевершеною виконавицею циганських романсів. Виконавська манера співачки відзначалася свосерідністю завдяки гіпертрофованому підкресленню різких горлових та чуттєвих низьких звуків, скандуванню окремих складів, довільній зміні темпоритмів, що в цілому сприяло експресивності музичної форми циганського романсу.

У цей час у жанрах шансона, "пісеньки настрою", міському романсі відбувається формування специфічних особливостей естрадної вокальної манери, яка характеризується інтимністю та виразністю співу, витонченим нюансуванням вокальної декламації, підвищеною емоційністю, органічним використанням пластичної та образно зримої жестикуляції.

У подальшому жанрово-стильова палітра українського естрадного вокального мистецтва збагатилася жанрами старовинного романсу, фольклорної пісні, ліричної лісні, етнографічної пісні, радянської масової пісні (пісенна творчість І.Дунаєвського, М.Блантера, О.Новікова, братів Покрассів).

Із 1917 року розпочинається епоха політизації мистецтва, у зв'язку з чим з'являється ряд нових термінів, таких як: "радянська-естрада", "радянський співак", "радянська масова пісня". У 1919 році було видано ряд документів, які, узаконювали ідеологічний характер мистецтва та загальні принципи державного керівництва естрадою, зокрема, декрет "Про облік сценічних та театральних робітників". Керівництво концертно-естрадною справою здійснювалося різними структурами: Наркомпросом, Управлінням театральньо-видовищними підприємствами міст, Управлінням державних цирків і навіть профспілковими організаціями. В Україні було створено дві паралельні концертні системи: Музично-хорове товариство та філармонія, які здійснювали керівництво концертним життям. З часом Київську філармонію було замінено на Вторсимфанс, у якому активно пра-

щовали професійні "академічні" музиканти, а у середині 1920-х років у Харкові було створено об'єднання українських діячів естрадного мистецтва, яке називалося "Молода філармонія". Упродовж наступних десятиліть постійно змінювалися системи управління естрадним мистецтвом, створювалися різні об'єднання, складні форми самостійного підпорядкування, приймалися постанови, які регламентували естрадну практику. В радянській естетиці питання щодо самостійності мистецтва естради мало дискусійний характер. Починаючи з 1927 року посилюється процес державного контролю за діяльністю артистів естради, проводиться тарифікація виконавців. У 1931 році було створено єдину організацію – Державне об'єднання музики, естради і цирку, до підпорядкування якої належали естрадні, музичні та циркові колективи. У 1936 році керівництво естрадою здійснювало Головне управління "Держестрада", яке мало відділення в усіх союзних республіках, зокрема в Україні. У 1939 році організаційну самостійність естради було ліквідовано, і вона стає структурною одиницею філармоній. У 1950-х роках було створено мережу республіканських концертних організацій, які об'єднали естрадні колективи та виконавців. Постанова Секретаріату ЦК КПРС "Про репертуар радянських артистичних колективів, що гастролюють за кордоном" від 11.07.1957 р. зобов'язувала головні концертні організації контролювати діяльність місцевих філармоній, яким нав'язувалися виконавці та колективи, що потрапили у всесоюзний гастрольний перелік [4].

Політичні та соціальні процеси негативно вплинули на розвиток українського естрадного вокального мистецтва. Характерною ознакою художньо-культурного життя стають мітинги-концерти, специфічні форми агітаційної естради. Боротьба з циганським романсом, джазом, роком тощо штучно гальмувала еволюцію жанрів. Важливою складовою державного ритуалу стала традиція "урядових" концертів, що була запроваджена в 1930-х роках і супроводжувала кожен визначну подію суспільно-громадського життя. В концертній програмі співіснували різні жанри академічного, фольклорного та естрадного мистецтва: славильні оди, класичні арії, фольклорні жанри, естрадні пісні. Завершували концертну програму піднесені, урочисті хорові номери.

У 1939 році було організовано 1-й Всесоюзний конкурс артистів естради. Журі очолив відомий радянський композитор І. Дунаєвський. Конкурс проводився у трьох напрямках: вокальному, танцювальному та розмовному. Одним із лауреатів конкурсу стала співачка К. Шульженко, яка, до речі, розпочинала свою виконавську діяльність у трупі Харківського драматичного театру під керівництвом М. Синельникова. К. Шульженко створила своєрідний камерний театр пісні, в репертуарі якого переважали ліричні, інтимні пісні та балади. Радянську естраду 1930–50-х років репрезентували виконавці різноманітних жанрів та стилів: "народниці" Л. Русланова та О. Ковальова, жанрова співачка К. Шульженко, прихильники старовинної романсової традиції І. Юр'єва та К. Джапарідзе, виконавці радянської пісні М. Бернес, В. Нечасв, В. Бунчиков, Л. Утьосов та В. Трошин. Тогочасні концерти за функціональними ознаками поділялися на: планові, кон'юнктурні, рейтингові та соціального призначення. В рейтингових концертах переважав "академічний пісенний жанр", характерними ознаками якого виступали ідеологічна спрямованість тематики, поєднання у музичній стилістиці рис фольклорної та академічної професійної традицій, прийомів сучасної композиторської техніки. Однією з провідних форм концертно-естрадної практики стає "збірний" концерт, різні номери якого об'єднувалися конферансом. Такі концерти створювалися за індивідуальним сценарієм та мали спеціальну сценографію. Старі майданчики не могли задовольнити технічні потреби масштабних естрадних постановок, що призвело до появи великих концертних зал, палаців культури та універсальних спортивно-концертних комплексів. Центром музично-концертного життя в Україні стає зал ім. М. Лисенка. Виконавська діяльність українських естрадних співаків характеризується багатоплановістю: виступи в "урядових", філармонійних концертах, у шефських концертах для воїнів, ветеранів війни та праці, в будинках сиріт, гастрольна діяльність тощо. На концертній естраді провідне місце займали співаки з потужними оперними голосами, які здобули академічну вокальну освіту і поєднували оперну діяльність з концертно-естрадною: Б. Гмиря, Д. Гнатюк, Ю. Гуляєв, З. Гайдай, А. Кочерга, М. Кондратюк, С. Міро-

шниченко, Д.Петриненко, А.Мокренко, К.Огнєвой, А.Солов'яненко та ін.

У їх репертуарі поряд з оперною класикою важливе місце посідали українські народні пісні, вокальні твори соціально-громадського звучання, пісні видатних українських композиторів (О.Білаша, Б.Буєвського, В.Верменича, А.Кос-Анатольського, П.Майбороди, І.Шамо) та представників нової композиторської генерації (В.Михайлюка, С.Сабадаша, І.Поклада). Багатоманітний у жанровому та стилістичному плані репертуар впливав на формування універсального типу виконавця. На думку дослідників, інтонаційний зміст вокального мовлення та особливості виконавської манери видатних представників українського естрадного мистецтва відповідали емоційному настрою і темпоритму зазначеної доби [3].

60-і роки ХХ століття характеризуються злетом українського естрадного музичного мистецтва. Було створено об'єднання "Укрконцерт", "Київконцерт", обласні філармонії. Водночас збільшується кількість сольних програм. Особливої значущості набуває жанр естрадної пісні, багатопланової за тематикою та стилістикою. Важливе місце в концертному житті займають пісенні програми за участю багатьох співаків.

Після проведення у 1957 році VI-го Всесвітнього фестивалю молоді та студентів активізуються міжнародні культурні контакти. Стає очевидним, наскільки далеко розійшлися шляхи радянського українського та зарубіжного естрадних мистецтв. Зарубіжна естрада 60-х років ХХ століття характеризується появою молодіжних субкультур та "естрадного андеграунду". Набуває світової популярності культура "бітників" (Дж.Керруан, У.Берроу, А.Гінзберг). Зарубіжне естрадне вокальне мистецтво репрезентоване жанром мюзиклу, кабаре-стилем, рок-культурою, музичною культурою хіпі.

Незважаючи на це, українське естрадне вокальне мистецтво розвивалося власними шляхами. Період другої половини 60-х років прикметний появою перших професійних вокально-інструментальних ансамблів (ВІА): "Мрія" (1965 р.), "Смерічка" (1966 р.), "Світязь" (1969 р.), "Кобза" (1970 р.). У 70–80-х роках їх кількість зростає,

серед найпопулярніших: "Червона рута", "Чарівні гітари", "Краяни", "Подoliaни", "Черемош", "Водограй" "Ватра", "Львів", "Медобори", "Дзвін", "Світязь" та інші. В українському естрадному вокальному мистецтві були представлені всі регіони, кожний із них мав власний музичний ансамбль. Виникнення нової "музичної хвилі" в українському естрадному мистецтві наукова думка пов'язує з ансамблями "Мрія" (засновник – І.Поклад) та "Смерічка" (засновник – Л.Дутківський). Велика кількість талановитих виконавців розпочали власну виконавську діяльність у вокально-інструментальних колективах, а саме: Л.Артеменко, І.Бобул, О.Берест, П.Дворський, В.Зінкевич, А.Матвійчук, Д.Мухарський, О.Марцинківський, Л.Прохорова, С.Ротару, Н.Яремчук, які "відкрили" своєрідність та мелодійну красу української естрадної пісні не лише для республік СРСР, але й для країн Європи і США [5].

У зазначений період жанр естрадної пісні привертає увагу представників професійної академічної музичної традиції, композиторів О.Білаша, Б.Буєвського, В.Верменича, І.Карабиця, А.Кос-Анатольського, І.Кириліної, І.Поклада, М.Скорика, Б.Янівського. Композитори широко використовували в естрадних піснях мелодичні та ритмічні звороти, притаманні музичному фольклору "малої батьківщини" (Львівщини, Буковини, Прикарпаття, Закарпаття, Поділля тощо). Зокрема, осмислення композиторами західноукраїнського музичного фольклору збагатило стилістику естрадної пісні елементами угорського стилю "вербункош" та циганського співу.

На початку 80-х років українське естрадне мистецтво переживає кризовий період, що виявляється у превалюванні російськомовного репертуару. Потрібно відзначити, що одне з чільних місць в українському естрадному репертуарі посідала українська автентична пісня в її регіональних виявах та жанровому розмаїтті. В цей час особливо значущою для розвитку стала творчість Н.Матвієнко (гаївки та шедрівки Житомирщини), Р.Кириченко (ліричні та козацькі пісні Полтавщини), вокального ансамблю "Тріо Мареничі" та дуету "Два кольори" (пісні-романси та пісні-канти сільської і міської традицій у їхньому репертуарі). Ці виконавці піднесли естрадне мистецтво на якісно новий

щабель, справили вирішальний вплив на його подальший розвиток [6].

Друга половина ХХ століття стала показовою з погляду формування державної системи естрадної музичної, і зокрема вокальної, освіти. Потреба у професійних естрадних виконавцях, обізнаних зі специфікою естрадного жанру, ставала дедалі актуальнішою. Адже вокальні факультети консерваторій та музичних училищ готували академічних співаків для оперної та камерної сцен. У 1961 році Міністерство культури України відкриває при об'єднанні "Укрконцерт" Київську республіканську студію естрадно-циркового мистецтва з дворічним терміном навчання зі спеціальності "артист вокального жанру". Навчальна програма складалася з різноманітних дисциплін: "сольфеджіо", "фортепіано", "танець", "майстерність актора", "сценічна мова", "трим". Мистецтво сольного співу викладали відомі виконавці та педагоги С.Єршова, З.Зинюк, Т.Калусян, К.Огнєвой, Г.Сухорукова. Слід зазначити, що саме в цій студії з'являються перші спроби обґрунтування методики навчання естрадних співаків. Цей заклад підготував чимало професійних виконавців, які виступали з сольними програмами та у складі відомих естрадних музичних колективів, як, наприклад: С.Левін, О.Пашковська, Н.Пашенко, Л.Прохорова, В.Романько, З.Шкневська, І.Старосельська-Лисенко, Жан Татлян.

У 1970–80-х роках концертне життя помітно активізується, про що свідчить поява численних музичних фестивалів та телефестивалів: "Ранок Вітчизни", "Вогні магістралі", "Київська весна", "Київська осінь", "Мелодії друзів", "Голубий вогник", "Пісня року" та ін. Однак жодний з цих фестивалів не мав такого широкого резонансу, як український музичний фестиваль "Червона рута", який вперше проводився у 1989 році у м.Чернівці на батьківщині композитора В.Івасюка. Головною метою фестивалю стає пошук музично обдарованої молоді, нових творчих ідей, розвиток естрадних вокальних жанрів та стилів. Концептуального значення набуває ідея про виконання співаками лише україномовного репертуару. Фестиваль "Червона рута" відкрив для України та за її межами імена молодих обдарованих виконавців: О.Хома, І.Братушик, Ані Лорак, А.Кравчук, Ж.Боднарук, Т.Житинський, Р.Лижичко, В.Павлик, О.Пономарьов, В.Хурсенко та

ін. Цю традицію було продовжено на музичних фестивалях: "Таврійські ігри", "Слов'янський базар", "Тарас Бульба", "На хвилях Світязя" та ін. Наприкінці 90-х років були започатковані дитячі фестивалі поп-музики, зокрема, такі як "Фант-лото Надія", "Крок до зірок", "Веселад", "Зірки на сцену!" [5].

Фестиваль "Червона рута" дав поштовх створенню перших інфраструктур із шоу-бізнесу в Україні, котрі виявили інтерес до найяскравіших виконавців завдяки запису й тиражуванню аудіопродукції (платівок, касет). Серед перших аудіокомпаній, що продукували вітчизняні пісні, була "Кобза".

80-ті роки ХХ ст. позначені широким застосуванням в українській естрадно-концертній практиці новітніх технічних досягнень, світлової та телепроекційної техніки, нових сценографічних рішень. Поява скануючих приладів, здатних швидко змінювати напрямок, колір та форму променя, дала змогу збагатити світлову партитуру естрадних концертів. Це сприяло посиленню видовищності, яскравості, створенню зримого художньо-сценічного образу.

У зазначений період активно розвиваються естрадні телеформи, які тісно пов'язані з технічним прогресом у сфері телевиробництва, застосуванням відеотехнологій, появою нових жанрів: музичних фільмів та музичного кліпу. Поступово кристалізуються жанрові різновиди музичних кліпів: сюжетна мікродрама, ряд візуальних асоціацій у контексті звучання пісні, набір статичних (фото) або динамічних (відео) кадрів естрадного виконавця та ін.

Одночасно з появою нових тенденцій в українському естрадно-му мистецтві починає активізуватися естрадно-педагогічна справа. Так, 1984 р. на вокальному відділенні Київського музичного училища ім. Р.М.Глієра було впроваджено естрадний спів з чотирирічним терміном навчання за загальною для всіх вокальних спеціалізацій (академічної, народної, естрадної) навчальною програмою [4].

На початку 90-х років ХХ ст. в Україні закладаються основи шоу-бізнесу. Стає можливим сценічне втілення сміливих творчих рішень, створення естрадних постановок на зразок зарубіжних "шоу". У формі шоу проходять різноманітні резонансні публічні заходи і, зокрема, концерти відомих естрадних виконавців. Прикметою часу є

створення українськими співаками масштабних шоу-програм, які характеризуються надзвичайною видовищністю, широким використанням звукових, світлотехнічних ефектів, оригінальної сценографії. З'являється ціла низка структур українського шоу-бізнесу: "Ростислав-Шоу" (1992 р.), агенція "Нова", агенція на чолі з О.Бригінцем і А.Рудницькою, продюсерський центр "Музична біржа" під орудою Є.Рибчинського, агенція "Єврошоу" та інші. Найважливіші події висвітлювались у телеєфірі – програма "Територія А" та пресі – журнал "Музичний тиждень" та "Музичний реєстр". Першою компанією, яка почала видавати компакт-диски та музичні відеокасети із записами відомих вітчизняних виконавців, стала компанія аудіо-запису "Караван CD". Жанрово-стильова палітра сучасного естрадного вокального мистецтва репрезентована традиційною естрадною ліричною піснею, поп-автентикою, авторською піснею, композиціями з елементами джазу, року, диско, синкретичними жанрами [6].

Період кінця 90-х років ХХ ст. відіграє важливу роль у процесі подальшої професіоналізації естрадного вокального навчання. У 1996 році в Київському національному університеті культури і мистецтв було відкрито першу в Україні спеціалізовану кафедру естрадного співу з п'ятирічним терміном навчання та відповідною навчальною програмою, що складається з фахових, дисциплін: "сольний спів", "вокальний ансамбль", "методика постановки голосу", "студійний практикум" та ін.

На сучасному етапі кафедра естрадного співу є науково-методологічною базою для розвитку української естрадної вокально-педагогічної думки, що засвідчують методичні праці та репертуарні збірки їх авторів: зав. кафедрою, народної артистки України, професора О.Білозір, народного артиста В.Захарченка, народного артиста України В.Шпорт'яка, заслуженої артистки України Л.Прохорової, заслуженої артистки України Г.Захарченко та ін. Сольний спів також викладають: народний артист України В.Білоножко, народна артистка України А.Кудлай, народний артист України Ф.Мустафаєв, народний артист України П.Зібров, заслужений артист України В.Бокач, заслужений діяч мистецтв України І.Кириліна, Л.Бурмицька, Н.Гура та ін. [4].

Характерними тенденціями сучасного українського естрадного вокального мистецтва виступають: стандартизація естрадних музичних форм, наявність етнічного компонента, переважання "кліпового" мислення, використання комп'ютерних технологій, зростання ролі екранних мистецтв як засобу популяризації естрадних вокальних жанрів.

Про успіхи вітчизняної естрадної пісні та поп-музики свідчать численні перемоги наших співаків на міжнародних імпрезах, серед яких найпотужнішими є "Слов'янський базар", "Євробачення" та "Нова хвиля". Таким чином, на початку третього тисячоліття українська естрадна пісенна культура має свою цікаву історію становлення жанру, сформовані шоу-бізнесові та конкурсно-фестивальні структури, естрадно-педагогічну науково-методичну базу, що дає нам підстави стверджувати, що естрадно-вокальне мистецтво України є надбанням європейської та світової музичної культури.

Література

1. Кумиры и корифеи искусства XX века. – М., 2006. – 400 с.
2. Лепша І. Пісня буде поміж нас: Зірки української естради. – К.: Товариство "Україна", 1989. – 91 с.
3. Мозговий М.П. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: 17.00.01 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2007. – 19 с.
4. Прохорова Л.В. Українська естрадна школа. – К.: Нова книга, 2006. – 384 с.
5. Сапожник О.В. Популярна естрадна музика в Україні: історичний еккурс // Мистецтво та освіта. – 2003. – №1. – С. 7–12.
6. Сапожник О.В. Популярна естрадна музика в Україні: історичний еккурс // Мистецтво та освіта. – 2003. – №2. – С. 40–42.

АРАНЖУВАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ЯК ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС

Дворник Ю.Ф.

У статті розкривається сутність процесу аранжування музичних творів як художньо-творчого феномена. Розглядаються основні аспекти рекомпозиції, визначаються необхідні професійні якості і вміння аранжувальника.

Посилення ролі художньої творчості у сучасному житті зумовлене тим, що лише вона може повною мірою розкрити творчий потенціал особистості. Саме в творчості відбувається своєрідний синтез діяльнісних форм, створюються нові духовні цінності, глибше пізнається дійсність. Завдяки власній творчій діяльності безперервно розширюються можливості людини, реалізується історичний розвиток і зв'язок поколінь [5, с. 82].

За визначенням В.Рибалки, творчість є здатністю людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особисті потреби [9, с. 5].

Важливе місце і визнання своєї суспільної ролі та значущості посідає музична творчість. Не випадково, що саме вона стала предметом численних досліджень філософів, музикознавців, психологів, педагогів та ін.

Залежно від методології дослідження проблеми музичної творчості особистості акцент здебільшого ставиться на чотирьох основних аспектах: на дослідженні характерних рис музично-творчого процесу; на дослідженні властивостей музичного твору як продукту творчої діяльності; на вивченні рис творчої особистості і на дослідженні зовнішніх факторів, що модифікують перебіг художньо-творчого процесу тощо [6, с. 108].

Однак гострі дискусії точаться й навколо багатьох інших проблем, пов'язаних з музичною творчістю. Особливої актуальності вони набувають у питаннях підходу до такого художнього феномена, як аранжування.

Поштовхом для актуалізації даної проблеми стало стрімке зростання попиту на професії, які раніше не виокремлювалися, – звуко-режисер, аудіопродюсер (саундпродюсер), аранжувальник. Предметом обговорень найчастіше виступають питання щодо авторських та

суміжних прав на музичний твір, що ними був творчо переосмислений та записаний. Виникають дискусії й навколо проблем аранжування, перекладання та обробки: чи можна їх розглядати як результат художньо-творчого перевтілення оригінальних музичних творів чи фольклорних зразків і якою мірою? Які компоненти музичних творів не можуть змінюватися взагалі?

Розглядаються питання й категоріального порядку, адже й досі музикознавці не прийшли до єдиної думки щодо визначення таких понять, як "аранжування", "транскрипція", "обробка", "перекладання", "парафраза". Кожен з дослідників вкладає в них свій смисл.

Проблема полягає і в об'єктивних причинах – усі ці визначення походять з різних мов. Так, "обробка" і "переклад" – з української, "транскрипція" – з латинської (букв. – переписування), "парафраза" – з грецької (опис, переказ, переповідання) і, нарешті, "аранжування" – з німецької або французької, що буквально означає "приводити в порядок".

За іншим визначенням, *аранжування* – це переклад музичного твору для виконання його іншими, у порівнянні з оригіналом, інструментами чи голосами. Виконавський склад при цьому може збільшитися або зменшитися.

Автори статті Енциклопедичного словника додають, що аранжування нерідко приводить до певного спрощення або ускладнення музичної фактури оригіналу. Музичний енциклопедичний словник містить і таке тлумачення, як: "...полегшений виклад музичного твору для виконання на тому ж інструменті". Інколи аранжування обмежується пристосуванням оригіналу до технічних можливостей якогось іншого інструмента чи голосу, інструментального складу чи вокального ансамблю [8, с. 37].

Аранжування можна розглядати як інтегруючий вид діяльності, в основі якої лежить інтелектуально-творче мислення, активне залучення художньо-творчих здібностей та умінь конструювати якісно нову образно-емоційну побудову на основі оригінального музичного твору.

Якщо вдатися до порівнянь, то творчу роботу аранжувальника можна порівняти із процесом створення репродукції картин в образотворчому мистецтві, де успіх прямо залежить від уміння копіювати. Однак якщо в образотворчому мистецтві навіть найкраща

копія не може порівнюватися з оригіналом, то в музиці переклад може не тільки доповнити і розширити авторський зміст, а й перевершити його [3, с. 219].

Так, В.Молотков зазначає, що аранжувальник часто стає справжнім співавтором композитора, а неминучий відхід у процесі обробки від буквального відтворення початкового музичного тексту і часткова втрата деяких його інтонаційних особливостей компенсується виразними можливостями нових інструментів [7, с. 4].

На думку Н.Єрьоменко, поняття *перекладання музичних творів* подібне до поняття літературного перекладу з однієї мови на іншу, де буквальний переклад значення окремих слів може повести за собою викривлення загального змісту [4, с. 233]. З іншого боку, музика серед інших видів мистецтва вирізняється абстрактністю свого змісту, а це відкриває широкі можливості для різноманітної інтерпретації художнього образу.

В.Шишин трактує аранжування, як переклад інструментального, ансамблевого або оркестрового твору, який нерозривно пов'язаний з дуже суттєвими корективами у темброво-регістровій, фактурній, артикуляційно-штриховій і інших сферах, що відповідно веде за собою підвищення або зниження рівня технічної складності тощо [1, с. 5].

В.Бичков вказує, що, як і переклад симфонічної і камерно-інструментальної музики, інструментовка, оркестровка, аранжування передбачають значну свободу у поводженні, оскільки часто аранжувальник має справу лише з конкретною музичною темою [2, с. 3].

На відміну від інструментовки, аранжування більш широке поняття, яке включає не лише розподіл інструментів у новій партитурі, але й створення всієї музичної фактури і форми твору. Не випадково у класичних працях з аранжування містяться розділи з функціональної та тембрової фактури, а також розділи з формоутворення (Д.Браславський, Г.Гаранян, Ю.Саульський та ін.).

Сучасне аранжування стає більшою мірою не лише переінструментовкою оригіналу, а новою, часто унікальною звуковою структурою, створеною на основі раніше заданої теми відповідно до визначених принципів формоутворення.

Критерієм логіки переосмислення має бути синтез закономірностей, що складається зі специфіки оркестрового музикування, основ інструментальної виконавської техніки, особливостей темброворення [3, с. 215–216].

Важливим, на нашу думку, є висновок В.Дайнеги, який вважає, що головним критерієм творчого втілення логіки мислення в процесі перекладання є першочерговість бачення авторської думки, а вже потім власної інтерпретації. На його переконання, істотна відмінність у роботі аранжувальника і композитора полягає в тому, що композитор цілком вільний у своїй творчості і віддається польоту власної фантазії. А аранжувальник, додає В.Молотков, будучи інтерпретатором твору, зіштовхується з проблемою рекомпозиції, яка потребує від нього стилістичної відповідальності, – відповідальності перед авторським стилем, характером музики, змістом поетичного тексту, часовим періодом [7, с. 4].

М.Давидов вважає, що у кожному музичному творі є такі компоненти, які не можуть змінюватися під час перекладання, – це мелодія, гармонія і структура твору [4, с. 233]. Водночас, музичний твір, зберігаючи свій зміст і форму, при аранжуванні може й повинен змінюватися в деталях. Варіантна множинність звукового втілення задуму композитора не тільки не порушує його ідеї, а навпаки, сприяє найбільш глибокому її розкриттю.

В.Дейнега називає перекладання варіантом співавторського переосмислення. Відтак і його реалізація повинна відображатися відповідно новими засобами оркестрової виразності [3, с. 218].

Сам процес перекладання (аранжування), зазначає вчений, може здійснюватися "...двома різновидами творчого мислення: логічним та інтуїтивним. Але застосовуючи будь-який із цих різновидів мислення, основна увага концентрується на пошуці засобів одухотворення музичної звучності, що є загальним принципом сфери інтерпретації творів музичного мистецтва, а особливістю є здатність людської свідомості оперувати тембровими асоціаціями на основі теоретично обґрунтованих закономірностей" [3, с. 216–217].

В.Дейнега, погоджуючись із висновками І.Чижика щодо існування трьох основних типів музичного мислення (монодичного, гармонічного і

поліфонічного), зазначає, що "... моделювання цілої художньої системи співвідношення тембрів вимагає поєднання всіх типів у вмінні організувати музичну тканину, виявити засоби художньої виразності, внутрішні темброво-інтонаційні зв'язки. Їх пошук проходить за рахунок внутрішнього відтворення тембрових та емоційних асоціацій" [3, с. 217].

Слід сказати, що творчість сучасного аранжувальника зумовлена специфікою його діяльності, має індивідуальний характер, власний стиль та потребує фахових умінь і здібностей визначати нові функції об'єкта, застосовування новітніх комп'ютерних технологій.

Зазначимо, що формування великих оркестрових складів, розвиток концертної практики, грамзапису, кіно музики, радіомовлення ще у 20–30-х роках минулого століття привели до необхідності детального виписування симфоджазових і естрадних партитур, що максимально зблизило роботу аранжувальника і композитора. У популярній музиці та джазі при аранжуванні стали допустимі всілякі зміни гармонії, ритму і фактури викладу, модернізація теми в дусі часу, що наблизило цю роботу до транскрипції [7, с. 4].

Під *аранжуванням* у сучасній естрадній музиці нами розуміється *обробка нової або вже добре відомої мелодії, яка включає в себе гармонізацію (перегармонізацію) мелодії, внесення певних змін у її ритмічний рисунок, створення розгорнутої і багатой музичної фактури, інструментовку.*

Ю.Саульський називає декілька професійних вимог до аранжувальника, а саме: наявність функціонально-тембрового, гармонічного, горизонтально-поліфонічного мислення; відчуття форми і стилю. До цих якостей В.Бичков додає й такі: володіння творчою фантазією та вміннями композиції, знання гармонії та відчуття форми [2, с. 3]. М.Давидов вважає, що автор перекладання повинен мати композиторські здібності, бути виконавцем-інтерпретатором, глибоко і всебічно знати можливості інструментів, усвідомлювати необхідність застосування тих чи інших прийомів у комплексі засобів музичної виразності та інструментального втілення музичного твору [4, с. 233]. Необхідне також "...освоєння різноманітних елементів композиторської майстерності: мотивного розвитку, побудови фраз і

періодів, а також володіння різноманітними типами фактурного викладу, прийомами організації музичних форм" [1, с. 5].

Водночас, зазначав В.Молотков, теоретичні знання, необхідні аранжувальнику, розсосереджені у різних джерелах і частіше за все не входять до обсягу інформації, яку отримують студенти. Окрім того, численні приклади в навчальних посібниках здебільшого не мають безпосереднього відношення до сучасного етапу розвитку музики [7, с. 3]. Композитор і педагог пропонує декілька етапів роботи над аранжуванням, а саме:

³⁵₁₇ визначення жанру п'єси;

³⁵₁₇ формування власної концепції інтерпретування вибраної композиції;

³⁵₁₇ визначення форми і тонального плану майбутнього аранжування;

³⁵₁₇ вибір фактури викладу, а за потреби – продумування регістру, в якому проводиться мелодія;

³⁵₁₇ детальна гармонізація корусу;

³⁵₁₇ написання лінії баса;

³⁵₁₇ графічне оформлення виконаного аранжування та корекція окремих фрагментів.

³⁵₁₇ програвання композиції [7, с. 6].

У своїй роботі аранжувальник повинен брати до уваги й таке явище, як фонізм – звуковий акустичний образ акорду, взятий абстрактно, поза залежністю від ладофункціонального положення співзвуччя [7, с. 8].

Таким чином, аранжування постає як художньо-творчий процес і його результат, у якому головним є першочерговість бачення авторської думки, а вже потім власної інтерпретації; визначається як нова, часто унікальна звукова структура, як рекомпозиція, яка потребує стилістичної відповідальності перед авторським стилем. На відміну від інструментовки, сучасне аранжування стає більш широким поняттям, яке включає не лише розподіл інструментів у новій партитурі, але й вносить певні зміни у фактуру і форму твору, ритмічний рисунок, включаючи й перегармонізацію мелодії, а відхід

від буквального відтворення початкового музичного тексту і часткова втрата деяких його інтонаційних особливостей найчастіше компенсується виразними можливостями нового інструментарію.

Література

1. Аранжировка, обработка, сочинение: Программа для факультетов народных инструментов музыкальных вузов. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовской государственной консерватории им. С.В.Рахманинова, 2003. – 24 с.
2. Бычков В.В. Аранжировка аккомпанемента для оркестра и ансамбля русских народных инструментов. – М.: Сов. Россия, 1988. – 96 с.
3. Дейнега В. Логіка та особливості музичного мислення процесу перекладання симфонічних творів для оркестру народних інструментів // Виконавське музикознавство. Науковий вісник НМАУ імені П.І.Чайковського, 2004. – Кн. 20. – К.: Вип. 58. – С. 215–220.
4. Єрьоменко Н. До проблеми перекладання та інтерпретації поліфонічних творів Й.-С.Баха для бандури // Виконавське музикознавство. Науковий вісник НМАУ імені П.І.Чайковського, 2004. – Кн. 20. – К.: Вип. 58. – С. 229–338.
5. Іващенко С.Г. До сутності поняття "музично-педагогічна творчість" // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2001. – С. 82–85.
6. Коваленко Є.І. До питання про сутність творчості // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – С. 108–111.
7. Молотков В.А. Аранжировка для гитары. – К., Хрещатик, 1997. – 128 с.
8. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
9. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
10. Транскрипция: теоретические аспекты жанра [Электронный ресурс]. http://www.partita.ru/cgi/mwf/topic_show.pl?tid=826

ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Охотницька А.Г.

У статті аналізується розвиток диригентсько-хорової освіти України у другій половині ХХ ст.

Для розвитку диригентсько-хорової освіти в Україні другої половини ХХ ст. велике значення мали наукові дослідження проблем диригентського мистецтва і педагогіки, особливо таких, як розкриття специфічних рис диригентського мистецтва в його взаємозв'язку з функціонуванням хорового колективу як соціального організму, еволюції диригентського мистецтва та його сучасних форм; аналіз диригентсько-хорової діяльності як складного багатофункціонального психіко-фізичного процесу; обґрунтування структури диригентської обдарованості; виявлення передумов формування художньої індивідуальності диригента, розкриття внутрішніх закономірностей диригентської техніки тощо [1, с. 15]. Ці проблеми знайшли широке висвітлення в працях В.Іванова, О.Бенч-Шокало, А.Лашенка, О.Кошиця, Г.Верьовки, М.Колесси, К.Пігрова та багатьох інших.

Існуюча в Україні система диригентсько-хорової підготовки складалася й розвивалася впродовж багатьох століть і набула сучасних рис у 40-х роках ХХ ст., коли були сформовані кафедри хорового диригування в консерваторіях Києва, Одеси, Львова, Харкова.

Історія розвитку цивілізації та її культури як невід'ємної складової тісно пов'язана з функціонуванням так званих педагогічних шкіл. Саме на школи у музично-професійній освіті припадають високі злети виконавської майстерності та залучення до музичної культури як високоосвічених людей зі смаком, розповсюдження серед них оцінки як феномена зразка у поведінці та розвитку культури.

У контексті різноаспектних досліджень досить часто вживається поняття "школа", котре стало вузловим при вивченні творчої діяльності композиторів, виконавців, музикознавців. Не можна сказати, що воно виникло раптово. Школи різного призначення були відомі ще у Середньовіччі. Тоді вони у синкретичній єдності охоплювали всі сторони музично-практичної та дидактично-теоретичної діяльності музичних осередків. У подальшому поняття "школа" набувало

різних культурних аспектів, видів діяльності або з тим значенням, яке надавало їй керівне положення майстра у будь-якій сфері музичної культури [5, с. 10].

Отже, хорова школа – це комплексне поняття, яке характеризується наявністю індивідуально-стильових ознак, прийомів, методів у діяльності диригента і хорового колективу.

Помітним явищем музичної культури України другої половини ХХ ст. стала київська диригентсько-хорова школа. Вагомі здобутки цієї мистецької школи пов'язані, передусім, з плідною діяльністю кафедри хорового диригування Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського. Багаторічна історія цієї кафедри свідчить про спрямованість її роботи на розвиток передових ідей диригентсько-хорової освіти, вірність ідеалам самобутності національної хорової культури та її причетності до світового музичного процесу. Такі творчі позиції відзначали діяльність фундаторів київської диригентсько-хорової школи, видатних хорових диригентів та педагогів О.Кошиця, Г.Верьовки, М.Вериківського, О.Міньківського, Е.Скрипчинської.

О.Кошиць вважав, що хорові опрацювання народних пісень мають виявляти і характеризувати їх, виклад хорових голосів, хорова фактура вже є самодостатні. Виконавська естетика хорів під його орудою виростала із джерел української традиції співочої культури. А саме він був її найяскравішим репрезентатором, про що він щиро й відверто зізнавався у своїх спогадах і листах. Характеризуючи специфіку церковного співу, він завжди наголошував на його залежності від сили й міцності первинної народної традиції [2, с. 14].

Джерелом формування київської диригентсько-хорової школи стала наукова і педагогічна діяльність Б.Яворського та П.Козицького. Сучасний період відзначено діяльністю А.Лашенка, Є.Савчука, Л.Венедиктова, М.Берденникова, М.Кречка, О.Тимошенка, П.Муравського.

П.Муравський виробив своє неповторне хорове мовлення. Сприймаючи музичну мову як даність, він через мовлення-інтонування виявляє її оригінальність. У нього в процесі живого інтонування музична мова набуває нових смислових значень. У своїй творчості він уособлює позачасовість мистецтва співу.

Відзначимо, що саме творчі здобутки київської диригентсько-хорової школи наприкінці ХХ ст. найбільшою мірою сприяли міжнародному визнанню сучасної української хорової культури [1, с. 146].

Вагомою диригентсько-хоровою школою в Україні є львівська. На початку ХХ століття у Львові створюється вищий навчальний заклад – Музична консерваторія ім. К.Шимановського. На початковому етапі розвитку це був Музичний інститут– приватний вищий музичний заклад А.Нементорської з численими філіями. Основними дисциплінами в новоствореній консерваторії були: гра на фортепіано, сольний спів, хоровий спів, теорія музики, диригування.

У консерваторії протягом 30-х років на диригентських курсах викладали: М.Волошин, Р.Солतिकевич, Б.Пюрко. З 1931 до 1939 роки єдиним педагогом з хорового та оркестрового диригування був М.Колесса.

Діяльність М.Колесси поєднує композиторську творчість, самовіддану виконавську практику як керівника хорових колективів та диригента професійних оркестрів, плідну працю високоосвіченого педагога, мистецтвознавця, науковця й активного громадського діяча. Йому належать перші й досі єдині в Україні навчальні посібники з техніки диригування. Висока художня майстерність композитора виявляється в хоровій інструментовці творів. Досконало знаючи можливості людського голосу як найбільш емоційного інструмента, глибоко відчуваючи природу хорової звучності як професійний диригент, М.Колесса створює високомистецькі зразки хорової музики, зручні для виконання.

Істотну роль у розвитку сучасної диригентсько-хорової освіти в Україні відіграла плідна наукова діяльність М.Колесси, в працях якого систематизовано викладено основні проблеми диригентської техніки. Ще у 1938 році він публікує наукову працю "Диригування", яка є однією з перших спроб обґрунтування теоретичних засад диригентського мистецтва в українському музикознавстві. Найбільш повно погляди професора щодо технічного аспекту диригентського мистецтва висвітлено в ґрунтовній науковій праці "Основи техніки диригування", яка стала теоретичною базою львівської диригентської школи [3, с. 153].

Диригентська школа М. Колесси представлена цілою плеядою майстрів музичного мистецтва, серед яких керівники відомих художніх колективів – оперні, симфонічні та хорові диригенти С. Турчак, І. Гамкало, Р. Дорожівський, Я. Скибинський, Т. Микитка, Ю. Луців, А. Кушніренко, Б. Антків, І. Юзюк, Є. Вахняк, Л. Бобир та інші. Активна участь цих та інших музичних діячів у культурно-мистецькому процесі України свідчить про неабияку життєздатність львівської диригентської школи [1, с. 120].

Сучасні тенденції розвитку харківської диригентсько-хорової школи висвітлюються з позиції історичного генезису з урахуванням завжди існуючих, специфічних для регіону культурно-історичних і творчих традицій. Природне місцезнаходження регіону, який відчуває вплив як зі Сходу, так і з Заходу, зумовлює неповторний феномен цієї школи, не дозволяючи замикатися в суто регіональних межах. Визначаються в розвитку вищої диригентсько-хорової освіти Харкова провідні фахівці Харківської державної консерваторії (з 1963 р. – Харківський інститут мистецтв): О. Перунов, К. Греченко, З. Заграничний, А. Бас-Лебединець, Ю. Кулик, В. Палкін, А. Мірошникова, З. Яковлева, С. Прокопов [2, с. 22].

Вагомі здобутки харківської диригентсько-хорової школи пов'язані з плідною діяльністю кафедри хорознавства та хорового диригування Харківської державної академії культури. Вона є одним із провідних науково-методичних центрів України і країн СНД. У реформу вузівської освіти та науки значний внесок зробили викладачі кафедри доценти В. Бриліант, В. Матюхін, заслужений діяч мистецтв України В. Ірха, професори О. Стахевич та І. Гулеско. Здобутки Академії культури з теорії хорознавства та методології, Інституту мистецтв з теорії хорового виконавства можна розглядати як два взаємодоповнюючі, а не протилежні напрями єдиної харківської хорової школи.

Феномен одеської хорової школи нерозривно пов'язаний з діяльністю професора К. Пігрова. Досліджуючи витоки цієї школи, відзначимо, що на її формування суттєво вплинули традиції пєтербурзької Придворної співацької капели, де Пігров довгі роки був головним регентом Одеського кафедрального собору і став заснов-

ником традиції одеського храмового співу 30–80-х років ХХ століття. Його праця була спрямована на пошук "золотої середини" – єдиного стилю, що містить різні, досить суперечливі, стилістичні тенденції.

К.Пігров розкриває головний методичний і педагогічний принцип виховання диригента хору, а саме: хормейстер повинен виховуватися у високопрофесійному хорі зі всіма специфічними принципами кваліфікованої художньої одиниці, тобто хор повинен мати відмінний стрій, бездоганний ансамбль, хорошу дикцію і тонке, емоційне, хвилююче нюансування. Усі дисципліни спеціального циклу повинні практично застосуватися в роботі з навчальним хором [5, с. 14].

За теорією К.Пігрова, основою педагогічного процесу є повне усвідомлення запропонованого до вивчення матеріалу. Іншим вельми важливим чинником у процесі освоєння якогось твору служить художня зацікавленість. Виявляючи головні риси диригента як творчої особистості, К.Пігров акцентує увагу на волі, бажанні оволодіти навичками і знаннями, педагогічній майстерності [2, с. 17].

Визначаючи роль одеської хорової школи в контексті вітчизняної музичної культури, можна зробити висновок, що розвиток хорового виконавського мистецтва на основі спадкоємності – основна мета будь-якої диригентсько-хорової школи. Співацько-хоровий професіоналізм формується в умовах діалектичної наступності, відбирає і закріплює в собі кращий досвід музичної спадщини, збагачується новими прийомами вокально-ансамблевої техніки.

Пігровська школа – це струнка продумана педагогічна система навчання і виховання хорових диригентів і педагогів. Педагогічна і виконавська діяльність К.Пігрова з її методичного боку має чітко виражені структуру і принципи, що продовжують свій розвиток у діяльності його учнів і послідовників. Відзначимо прогресивність методу і можливість його широкого застосування (сфера діяльності учнів школи Пігрова – академічні, народні, оперні, церковні, навчальні, дитячі хори, військові ансамблі та ін.); новаторство ряду основних положень; практичну спрямованість та ґрунтовність науково-методич-

них праць, що містять цінні рекомендації, перевірені багаторічним досвідом.

Диригентська школа К.Пігрова представлена цілою плеядою майстрів музичного мистецтва, серед яких В.Іконник, А.Авдієвський, П.Горохов, Д.Загорецький, В.Газівський.

Отже, можна зробити висновок, що в Україні існують чотири основні диригентсько-хорові школи, такі, як львівська, київська, одеська, харківська. І якщо донедавна чітко розмежовували системи функціонування київської, харківської, львівської та одеської хорових шкіл, що мали свої яскраво виражені педагогічні принципи, форми методичної роботи, визначних лідерів, як Г.Верьовка і П.Муравський у Києві, К.Пігров і Д.Загорецький в Одесі, З.Заграничний і В.Палкін у Харкові, М.Колесса і Є.Вахняк у Львові, то нині все більше йдеться про інтегральні процеси в підготовці та вихованні професійних хорових диригентів.

Література

1. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: Навч. посіб. – К.: Ред. журналу "Український світ", 2002. – 440 с.
2. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття – 2001 року: Автореферат дисертації кандидата мистецтвознавства: 17.00.01 – Х., 2001. – 20 с.
3. Мартинюк А.К. Сучасна диригентсько-хорова освіта України в системі педагогічної антропології // Наук. вісник НМАУ. Актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: Збірник статей. – К., 2004. – Вип. 35. – С. 153–162.
4. Рожок В.І. Музика і сучасність: Монографічні дослідження, науково-популярні, критичні твори. – К.: Пошуково-видавниче агенство "Книга пам'яті України", 2003. – 220 с.
5. Шатова І.О. Стильові основи одеської хорової школи: Автореферат дисертації кандидата мистецтвознавства: 17.00.01. – Одеса, 2005. – 16 с.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Збірник науково-методичних статей

Випуск 4

Відповідальний за випуск – Гусейнова Л.В.

Технічний редактор – Лисенко М.М.

Верстка, макетування – Косяк В.М.

Літературний редактор – Лісовець О.М.

Коректор – Конівненко А.М.

Підписано до друку _09.09 р.
Гарнітура Computer Modern.
Замовлення №

Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 14,8

Папір офсетний.
Тираж 50 прим.



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