Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Навчально-науковий інститут мистецтв

імені Олександра Ростовського

***ІV мистецько-педагогічні читання***

***пам’яті професора О. Я. Ростовського***

***"Мистецька освіта України:***

***трансформація вітчизняного досвіду***

***в європейський простір"***

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

***Збірник науково-методичних статей***

**Випуск 4**

Ніжин

2020

УДК 78(082)

П78

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(НДУ ім. М. Гоголя)

Протокол № 13 від 11.06.2020 р.

**Рецензенти:**

***Рожок В. І.*** – професор, народний артист України, академік Національної академії мистецтв України, доктор мистецтвознавства;

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

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

**Теорія** і методика мистецької освіти: збірник науково-методичних

П78 статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин: НДУ  
 ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 4. 294 с.

Збірник склали науково-методичні статті та матеріали ІV мистецько-педагогічних читань пам’яті професора О. Я. Ростовського "Мистецька освіта України: трансформація вітчизняного досвіду в європейський постір", у яких висвітлюються актуальні проблеми мистецької освіти: теорія і мето­дика художнього навчання і виховання, професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких дисциплін, інноваційні технології в системі мистець­кого навчання, педагогічний потенціал хореографічного мистецтва, пробле­ми сучасного мистецтвознавства в культурно-освітньому просторі.

**УДК 78(082)**

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

© Ю. Ф. Дворник, О. В. Коваль,

редагування, 2020

© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ І**

***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ***

***Бардаченко І. Г.*** Національна гідність у структурі ціннісних орієнтацій особистості 8

***Біла Н. Л.*** Морально-естетичне виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва як педагогічна проблема 11

***Ванг Жібін.*** До сутності поняття "естетична культура особистості" 18

***Гусейнова Л. В.*** До сутності поняття "інструментально-виконавська діяльність" 25

***Долматова М. П.*** Мистецтво слова в структурі естетичного досвіду майбутніх педагогів-філологів 33

***Кавунник******О. А.*** Мистецько-освітні традиції та інновації в навчальному процесі студентів-музикантів 39

***Лозинська Є. В.*** До питання структури та функцій світогляду 45

***Ляшко М. П.*** Сприймання музики, його сутність   
і специфічна особливість 49

***Матвієнко С. І.*** Музичне виховання дошкільників   
у контексті реалізації засад передшкільної освіти 53

***Приходько Г. І.*** Художній смак у структурі особистості 58

***Раструба А. І., Раструба Т. В.*** Увага як фактор формування виконавської майстерності баяніста 62

*Спіліоті О. В.* Музичне сприймання як складова механізму музично-інтонаційного мислення 67

***Хоменко А. Б.*** До питання вокального мовлення 74

***Чень Сінжун.*** Творчість як важлива складова   
джазового мистецтва 80

***Шевчук М. О.*** Формування естетичних почуттів   
молодших школярів: теоретичний аспект 85

***Якуша Л. В.*** Розвиток пізнавального інтересу до музичного фольклору в учнів закладів загальної середньої освіти 94

**РОЗДІЛ ІІ**

***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ***

***МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН***

***Коломійченко М. М.*** Методика написання режисерської експлікації 100

***Майзерова Л. Д.*** Розвиток емоційного інтелекту   
в процесі навчання хорового диригування 104

***Максименко В. І.*** Самостійна робота студентів-хореографів в умовах дистанційного навчання 109

***Пархоменко О. М.*** Підготовка майбутнього вчителя хореографії до організації концертно-сценічної діяльності 120

***Раструба Т. В., Обруч О. М.*** Особливості використання івент-технологій у позаурочній роботі вчителя музичного мистецтва 125

***Ростовська І. О.*** Особливості музично-комунікативної взаємодії в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва 130

***Ростовська Ю. О.*** Основні критерії та показники сформованості професійних переконань майбутніх викладачів хореографії 135

***Сірякова Г. В.*** Презентація авторського хореографічного твору як засіб вербальної комунікації 140

**РОЗДІЛ ІІІ**

***ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ***

***В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ***

***Аліксійчук Т. Ю.*** Функціональне призначення   
українського дитячого музичного фольклору в роботі   
з учнями початкової школи 146

***Безушко В. В.*** Розвиток музичної обдарованості дітей молодшого шкільного віку в умовах позашкільної освіти 149

***Березинець О. А.*** Організація дистанційної роботи викладача за допомогою можливостей*G Suite for Education*  154

***Білоус С. М.*** Формування інтересу до музики як умова становлення творчої особистості учня в класі фортепіано 159

***Булавенко О. Ю.*** Можливості ритмопластики в процесі формування самосвідомості учнів на заняттях з хореографії 164

***Дворник Ю. Ф.*** Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва 168

***Дяконенко Т. В.*** Методичні принципи Генріха Нейгауза 172

***Зінченко С. В.*** Знання учнів про сучасну музику легкого жанру як фактор ефективності її виховного впливу 176

***Коваль О. В.*** Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів засобами музичного фольклору 180

***Кочакова З. В.*** Проблема формування фізичних якостей у теорії та методиці хореографічної освіти 184

***Ляшенко Т. В., Дорош Я. М.*** Методичні основи виконавської підготовки в класі фортепіанного ансамблю 189

***Павленко О. М., Гришко В. О.*** Педагогічні умови розвитку творчої компетентності молодших школярів засобами джазового мистецтва 194

***Пархоменко Л. В.*** Особливості роботи з високими жіночими голосами М. Е. Донець-Тессейр 202

***Разон І. В.*** Музично-ігрова діяльність як основа   
художньо-творчого виховання 208

***Раструба Т. В., Дьомочка А. О.*** Мануальна техніка   
як визначальна складова професійності майбутнього   
хорового диригента 212

***Ревенчук В. В., Остапець Н. Л.*** Музичне виконавство   
як засіб формування художньо-творчого досвіду учня 216

***Скакальська З. Є., Рокош В. Й.*** Особливості розвитку техніко-виконавської майстерності на баяні в системі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва 222

***Харьковська М. С.*** Сприйняття музичних творів у процесі навчання учня гри на фортепіано 228

**РОЗДІЛ IV**

***СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО***

***В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

***Глова Я. О.*** Ярослав Барнич – творець немеркнучого шедевру 233

***Дорохіна Л. О.*** Жанрова різноманітність українських духовних хорових творів. 237

***Дорохін В. Г.*** Музичний аналіз у різних фазах виконавського музично-творчого акту 243

***Кавунник Л. В.*** Мистецько-освітні інновації трубача Тимофія Докшицера: регіональний контекст 249

***Коробка В. І.*** Поезія Лесі Українки як джерело натхнення українських композиторів-класиків 256

***Мартинюк А. К.*** Методологічні засади обробки   
української народної пісні в науковому осмисленні   
композитора Віктора Реви 259

***Могильна І. Г.*** Особливості роботи концертмейстера в хоровому колективі 263

***Павленко С. В.*** Основні етапи розвитку гітарного мистецтва 267

***Пісоцький В. В.*** Сучасна музика та те, що не вивчається   
в закладах музичної освіти 273

***Рожок В. І.*** Тенденції розвитку музичного театру крізь призму сучасного мистецтвознавства 277

***Федченко К. Ю.*** З історії Всеукраїнського хорового   
конкурсу імені Миколи Леонтовича 284

***Наші автори*** 291

**РОЗДІЛ І**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

**НАЦІОНАЛЬНА ГІДНІСТЬ У СТРУКТУРІ**

**ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ**

**Бардаченко І. Г.**

*Стаття присвячена аналізу структури ціннісних орієнтацій особистості. Висвітлено роль та місце в ній такого структурного компонента як національна гідність.*

***Ключові слова:*** *особистість, ціннісні орієнтації, національна гідність, національне виховання.*

Проблема формування національної гідності в усі часи розвитку української держави була й залишається актуальною. Особливо гостро вона стоїть сьогодні. Формування національної гідності підростаючого по­ко­ління стає питанням державної ваги. Сім’я, родина, школа є тими важли­вими інститутами, які покликані формувати життєві цінності особи­стості, роз­ви­вати ціннісні орієнтації, виховувати справжніх патріотів своєї Вітчизни. Гідність – це саме та людська якість, що формується в ранньому віці, а протягом життя лише коригується під впливом соціаль­ного середо­вища. Як зазначає Л. Пензай, "співдружність школи з сім’єю, опора на родинні традиції набуває сьогодні нового педагогічного змісту та особли­вої актуальності. Адже об’єктивна необхідність взаємодії школи і сім’ї у роз­витку особистості має глибокі соціальні й психолого-педагогічні основи" [9].

Проблемі національного виховання, формуванню національної гід­ності були присвячені праці О. Бандури, Л. Гудима, Н. Крестовської, Л. Лох­вицької, Н. Муляр, Л. Пензай, І. Січко, С. Шевчука та ін. Затверджені Державні стандарти початкової та базової середньої школи націлюють на формування особистості, яка усвідомлює власну гідність, реалізує власні права і свободи, поважає права і гідність інших осіб.

У документі наголошено на необхідності формування вміння обстою­вати особистісні ціннісні орієнтири, спираючись на цінності українського народу, його історико-культурні надбання і традиції в європейському ціннісному контексті. Особистість постає найвищою цінністю держави.

Категорія "людська гідність", за висловом С. Шевчука, є основою Конституції та конституційного устрою держави. Більшості конституцій виз­нають право на гідність абсолютним та невід’ємним правом людини [5].

Н. Крестовська слушно наголошує, що "феномен людської гідності є надбанням цивілізації та правової культури, інакше кажучи, він не має природного характеру. Усталеним є розуміння людської гідності як виз­нання самоцінності людини" [4, с. 168].

З поняттям "людська гідність" пов’язані такі вічні загальнофілософські питання, як "Хто я є?", "Яка моя цінність?" – пише Л. Гудим. При цьому автор зауважує, що "гідність людини піднімається або зменшується за­леж­но від того, наскільки соціальні та правові цінності стали для неї правилами, увійшли в її внутрішній світ" [3, с. 108].

Як зазначає О. Бандура, гідність виступає як міра ствердження в людині особистісного начала, і далі вказує, що в структурі особистості та в практичній діяльності вона реалізується через такі чесноти, як само­стій­ність, незалежність, відповідальність, вимогливість до себе та до інших [1, с. 46–47].

І. Федух наголошує, що "наявність сталих ціннісних орієнтацій харак­теризує зрілість особистості, виступає як узагальнений показник рівня її духовного розвитку" [11]. Вважається, що вони складають вибіркову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, які зорієнтовані на певний аспект соціальних цін­ностей [2, с. 357]. М. Ярма­ченко розглядає цінність як вибіркове став­лення особистості до мате­ріаль­них та духовних цінностей чи як систему її установок, переконань, переваг, що виражається в поведінці" [8, с. 484].

Цінності особистості існують як багаторівнева система найважли­віших якостей, – вказує Л. Нагоєва. Вони утворюють систему орієнтацій особистості. На її думку, систему ціннісних орієнтацій можна розглядати як інтегративне особистісне утворення, що виражається в спрямованості особистості на ідею гуманізму, яка розкривається через категорії "відповідальність", "доброта", "повага", "співчуття", "гідність" [7].

Наведемо думку П. Ситника, предметом дослідження якого були особливості української ціннісної системи. Вчений виокремив низку духовних цінностей, які протягом всієї історії залишалися незмінними і сюди він відніс державну мову, спільну історичну пам’ять, народні традиції й звичаї, національну символіку, психологічні стереотипи суспільної поведінки, систему освіти й науки, гуманістично спрямовані світоглядні орієнтири та моральні норми. Саме зазначені цінності, вказує вчений, формують загальнонаціональний суспільний ідеал, єдину національну ідею [10]. На нашу думку, цей перелік можна було б розширити, додавши до нього національну гідність.

Все означене дає можливість зробити висновок про те, що національ­на гідність є важливим компонентом структури ціннісних орієнтацій особистості, а її формування має стати одним з пріоритетних завдань суспільства.

**Література**

1. Бандура О. О. Система цінностей права та її природні підвалини (основні риси). Антропологія права: філософський та юридичний виміри (стан, проблеми, перспективи): статті учасників Міжнародного "круглого сто­лу" (Львів, 3–5 грудня 2010 року). Львів: Галицький друкар, 2010. С. 45–52.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Гудим Л. Я.Людська гідність як ступінь сформованості правової самоідентифікації. *Людська гідність і права людини як основа консти­туційного устрою держави*: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції "Людська гідність і права людини як основа конституційного устрою держави" (м. Хмельницький, 19–20 жовтня 2018 року). Хмель­ницький: Хмельницький університет управління та права, 2018. С. 106–109. URL: [http://www.univer.km.ua/doc/zbirniki/Lyudska\_gidnist­\_i\_prava­­\_­lyudini­\_­yak­\_os](http://www.univer.km.ua/doc/zbirniki/Lyudska_gidnist_i_prava_lyudini_yak_os) (дата звернення 14.10.2020).
4. Крестовська Н. М. Людська гідність дитини. *Людська гідність і права людини як основа конституційного устрою держави*: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції "Людська гідність і права людини як основа конституційного устрою держави" (м. Хмельницький, 19–20 жовтня 2018 року). Хмельницький: Хмельницький університет управління та права, 2018. С. 106–109. URL: <http://www.univer.km.ua/doc/> zbirniki/­Lyudska\_gidnist\_i\_prava\_lyudini\_yak\_osnova\_konstitutsiynogo\_ustroyu\_derzhavi\_19\_20\_zhovtnya\_2018\_roku.pdf (дата звернення 14.10.2020).
5. Міжнародний науково-практичний семінар "Людська гідність як конституційна цінність". Київ, 30 березня 2018 року. URL: http://www.ccu.gov. ua/novyna/mizhnarodnyy–naukovo–praktychnyy–seminar–lyudska–gidnist– yak–konstytuciyna–cinnist (дата звернення 14.10.2020).
6. Муляр Н. Морально-етичні цінності як виховний потенціал україн­сь­кої родини (друга половина XIX – початок XX століття). URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/001-25.pdf> (дата звернення 14.10.2020).
7. Нагоева Л. Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen/viewer> (дата звернення 14.10.2020).
8. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: педагогічна думка, 2001. 514 с.
9. Пензай Л. І. Оптимізація взаємодії школи і сім’ї – необхідна умова успішного виховання і навчання дітей. URL: <http://ru.osvita.ua/school/> lessons\_summary/upbring/49969/ (дата звернення 14.10.2020).
10. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства, держави. *Вісник НАДУ*. 2004. № 2. С. 369–374.
11. Федух І. С. Визначення змісту поняття "ціннісна орієнтація" у сучасній психолого-педагогічній науці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 3. URL: Vnadps\_2011\_3\_25.pdf (дата звернення 14.10.2020).

**МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНе ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**Біла Н. Л.**

*Стаття присвячена актуальній проблемі мистецької педагогіки – вихованню майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі музично-естетичної діяльності. Розкривається сутність поняття "морально-естетичне виховання", висвітлені закономірності про­це­су виховання морально-естетичних якостей. Наголошується на необхідності урахування низки чинників навчального процесу з ме­тою сприймання і оцінювання музичних творів шляхом форму­вання музично-слухового досвіду студентів.*

***Ключові слова:*** *морально-естетичне виховання, вчитель музич­ного мистецтва, музично-естетична діяльність, музично-слуховий досвід, морально-естетична оцінка.*

Проблема різних аспектів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності була об’єктом низки досліджень. Її досліджували як педагоги, так і психологи (Л. Арчажнікова, Н. Біла, Л. Гу­сей­нова, В. Дряпіка, В. Дорохін, Л. Костенко, В. Крицький, О. Олексик, С. Нау­менко, Г. Падалка, В. Ревенчук, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щербініна та ін.). Аналіз наукових праць засвідчив, що для її вирішення вагомими були такі напрямки в роботі, як формування ціннісних орієнтацій студента, естетичної спрямованості, комплексу спеціальних знань і особистісних професійно значущих якостей.

Характеризуючи діяльність вчителя музичного мистецтва, Г. Нейгауз зазначав, що незалежно від того, на якому інструменті він грає, пер­шочерговою його метою є доведення до учнів так званого "змісту твору", введення їх до образно-емоційної сфери музики. Але його завдання не вичерпується тільки цим, бо вчитель музики покликаний здійснювати розвиток у дітей як емоційного сприймання прекрасного в мистецтві, так і формувати систему естетичних та моральних ідеалів. Таким чином, учитель музичного мистецтва виступає посередником між автором та слухачем (учнями) і залежно від рівня його морально-естетичної вихованості та його художньої індивідуальності, зміст твору може бути розкритим по-різному.

Морально-естетичне виховання ми розглядаємо як процес і резуль­тат цілеспрямованої дії на особистість майбутнього вчителя музичного мстецт­ва. Оскільки воно є показником рівня розвитку загальної та професійної культури майбутнього спеціаліста, його готовності до професійної діяль­ності, ми поставили за мету розкрити педагогічні умови морально-естетич­ного виховання, враховуючи особливості музично-естетичної діяльності.

Відомо, що в діяльності людини її духовний розвиток не лише проявля­ється, але і здійснюється [6, с. 683]. У свої розвиваючій якості, на думку, К. Альбуханової-Славської, виступає та діяльність, яка відповідає потребам, інтересам, цілям і загальним життєвим цінностям, тобто відпо­відному відно­шенню до діяльності. Саме ж відношення особистості до діяльності встанов­лено всіма життєвими настановами, позиціями і цінностями, світоглядом особистості [1, с. 256]. Таким чином, практичне виховання особистості сту­дента в діяльності передбачає таке включення його в музично-естетичну діяльність, яке б було б спрямовувалося на морально-естетичне відношення до професії, до колективу, до себе. У зв’язку з цим важливе значення набуває така організація і зміст усіх видів діяльності ЗВО й особливо нав­чальної (колективна, групова, інди­відуаль­на), які мали б максимальний морально-естетичний потенціал.

Будь-який вид діяльності починається зі сприймання. У сприйманні завжди проявляються якості людини, виявляються її бажання, інтереси, почуття, вольова цілеспрямованість і певне відношення до предметів сприй­няття [6, с. 185]. Однією з найважливіших властивостей сприй­мання є апер­цеп­ція, тобто залежність процесу і результату сприймання від досвіду людини, знань, інтересів, установок і відношень до життя. В процесі му­зично-естетичної діяльності у людини виникають все нові й нові потреби, інтереси, почуття тощо.

Так, під час музикування або слухання музики людина не може бути нейтральною до мотивів власної музичної діяльності. О. Леонтьєв ствер­джує, що діяльності без мотиву не буває, бо немотивована діяльність – це діяльність, яка не позбавлена певного мотиву, а діяльність із суб’єктивно чи об’єктивно прихованим мотивом [6, с. 99]. Однак, на думку Р. Тельча­рової, вирішальне значення мають такі мотиви, як любов до музики, радість пізнання, творчості, безкорисності [8, с. 24]. У зміст цих мотивів включена найвища єдність естетичного та морального. Постійне накопичення їх переходить у більш стійкі якості і тим самим сприяє виникненню досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості, який ми розглядаємо як про­відний компонент морально-естетичного виховання.

У музичній психології встановлена закономірність: чим багатший у людини зміст його життєвого і художньо-естетичного досвіду, його тезау­рус, тим більше естетичної інформації він може взяти з ідейно-емоційного змісту твору мистецтва (Е. Назайкінський, А. Сохор, Ю. Кремльов, Б. Асаф’єв, Б. Теплов та ін.). Осягнення моральної суті музичного твору в процесі сприймання не можливе без опори на життєвий і музично-слуховий досвід людини. А тому збагачення життєвого і музично-слухового досвіду студентів, їх тезаурусу є психологічно-домінуючим чинником в організації їх сприй­мання і оцінювального відношення до музичних творів. У процесі сприйман­ня важливого значення набуває уміння зіставляти звучащі в даний момент музично-виразні елементи (мелодії, інтонації, метроритмічні особли­вості і т. д.) з почутими раніше, що дає можливість одночасно також передбачити (на основі вже прослуханого) подальше розгортання музично­го образу. Така думка, яка обґрунтовується попереднім музично-слуховим досвідом, фор­му­ється виключно в правильно організованому музично-перцептивному процесі, так як за справедливим зауваженням Г. Тарасова, зовсім неаби­який факт практики спілкування людини з музи­кою свідчить про появу нової якості в розвитку музичних здібностей [7, с. 67].

Музично-слухове виховання – це перш за все розвиток здібності до образного, виразного слухання інтонації, що спирається на низку здіб­ностей, пов’язаних з особливостями організацій звукової матерії: звуковисотне та ладове чуття, чуття ритму та тембру і т. д.

Всі ці музичні здібності набувають різних відтінків у процесі розвитку особистості. За Г. Тарасовим, чим вище рівень розвитку музичних здібно­с­тей, тим глибша і суб’єктивніша тенденція відчувати інтонацію, встановлю­ва­ти емоційно-інтонаційну спільність себе й іншої людини, тобто ідентифіку­вати себе як героя творів, співпереживати [7, с. 66].

Уміння емоційно відгукуватись на музичний твір провідні музиканти-педагоги (С. Науменко, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) визначають як одну з основних ознак музичності, що обумовлює силу та глибину переживань. Для цього необхідне ретельне диференціювання почутого. Забезпечується воно завдяки певним музичним здібностям: музичний слух, чуття ритму, музична пам’ять. Особливого значення вони набувають, коли студенти в процесі сприймання ідентифікують себе з особистістю композитора, вико­навця, "героя" твору. В цьому випадку значно активізується звуковисотний слух, розширюється зона орієнтації в динамічних, тембрових ознаках музики і т. п. [7, с. 66].

За твердженням О. Олексюк, адекватність емоційного відгуку на мо­раль­но-естетичний зміст твору знаходиться в прямій залежності від адекват­ності диференційованого інтонаційного чуття, яке спирається на розвиток основних музичних здібностей. Шлях до цього лежить через активізацію "вслуховування" в музичні елементи за допомогою постановки музично-творчих завдань.

Раціонально-логічна мисленнєва діяльність посилює процес осяг­нення морально-естетичного змісту музичних образів, поглиблює його, піднімає порівняно з емоційним відгуком на більш високий морально-естетичний рівень. Тому важливим є не тільки вміння відчувати музику, але й осмислено сприймати її. Осмисленість сприймання – необхідний момент осягнення морально-естетичної сутності музичного образу. Однак даний елемент характеризується вже більш глибоким перебігом процесу порівняння, ана­лізу зв’язків між дослідженими явищами, розкриттям різнобічних причинно-наслідкових залежностей [5, с. 146].

Дослідники зазначають, що у майбутнього вчителя музичного мис­тецтва необхідно розвивати загальне мислення, здібності до асоціа­тивного мислення і співтворчості. Сила асоціативного мислення і співтворчості виявляються не в видозміні художніх образів, а в розширенні їх функціону­вання, включаючи їх в особистий життєвий досвід. Ось тому формування асоціативного фонду в студентів є важливим компонентом їх естетичної діяльності. Накопичення асоціативного фонду відбувається не тільки шляхом аналізу й осмислення самих творів, але і з допомогою прийомів введення в твір опори на реальну виконавську та оціночну діяльність.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до оціночної діяльності потребує формування професійних умінь, які здатні забез­печити морально-естетичну оцінку музичних творів. З цією метою в музично-педа­гогічній літературі виділяється низка вмінь, які відображають оціночну діяль­ність студентів. Серед них можна визначити вміння:

* оцінити ступінь досконалості твору в цілому;
* оцінювати морально-естетичний зміст;
* вибірково відноситися до виражених у музиці морально-есте­тичних категорій;
* визначити морально-естетичну позицію композитора;
* порівняти стиль одного твору з іншими творами даного композитора;
* робити узагальнюючу характеристику оригінальності твору;
* дати морально-естетичну оцінку своєрідності використання засобів музичної виразності;
* інтерпретувати інтонаційні побудови твору.

Морально-естетична оцінка є результатом оцінної діяльності сту­дентів зі сприймання і осмислення морально-естетичного змісту твору. Вона дає можливість визначити моральний вплив музики на особистість студента, рівень його морально-естетичної свідомості, ступінь відповід­ності твору до його потреб та інтересів. Високий рівень сформованості досвіду оцінної діяльності передбачає не тільки емоційний відгук на твір, але і низку вмінь, у яких студент аргументовано доводить своє морально-естетичне відно­шення до музики, яке дає змогу визначити глибину розуміння морально-естетичного змісту музичного твору і тим самим визначити зміст оціночної інтерпретації даного твору.

Не менш важливим у набутті студентом оцінювальної здатності є розвиток у нього здібності до освоєння морально-естетичного змісту катего­рій естетики шляхом формування вмінь і навичок порівняння, зіставлення, аналізу і синтезу, узагальнення та абстрагування.

Для освоєння моральної та естетичної сутності категорій сприяє також оволодіння теоретичними знаннями щодо їх сутності, виразних можливо­стей музичних засобів у розкритті їх змісту.

Для того, щоб освоїти моральний та естетичний зміст категорій есте­тики, необхідні певні вміння. Вміння оперувати такими мисленнєвими операціями як порівняння, зіставлення, аналіз і узагальнення, які є обов’яз­ко­вими умовами для сприймання прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного в музичному мистецтві. В музично-педагогічній літературі виділя­ється низка знань та вмінь, які необхідні, на наш погляд, для вирішення даної проблеми. Серед них:

* знання про сутність категорій естетики в сфері музичного мистецтва;
* знання виражальних можливостей музичних засобів у розкритті змісту категорій;
* уміння емоційно відгукуватись на істинно прекрасне, піднесене, трагічне, комічне;
* вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати й узагальнювати музичний матеріал.

Будь-який процес мислення складається з аналізу того явища, що сприй­мається шляхом поділу його на частини, елементи, сторони визна­чення (синтезу) нових, до цього часу невідомих людині зв’язків і відношень як у середині одного предмету чи явища, так і між різними предметами і явищами [2, с. 223].

Відповідно за почуттєво-безпосереднім сприйманням, аналітично-син­так­сичний процес дає нові результати щодо присвоєння морального та естетичного змісту категорій. Дослідники (О. Олексюк та ін.) підкрес­люють, що в даний процес входять виділені елементи музичної мови, спрямовані на розвиток морального та естетичного змісту категорій прекрасного, піднесе­ного, трагічного, комічного, а також розкриття зв’язків та залеж­ностей, існуючих між даними елементами. Як свідчить практика, більшість студентів мають уміння аналізувати музичні твори через чуття певних характерних інтонацій, які концентрують у собі ознаки прекрасного, підне­се­ного, трагіч­ного, комічного.

Вчені підкреслюють провідну роль уявлення в художньому мисленні. більшість психологів відмічали узагальнюючий характер уявлень. Цікаві спостереження відображені в працях відомих музикантів-педагогів. (О. Апрак­сіна, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова та ін.). Як відмічають психологи і педагоги, цінність уявлень полягає в тому, що в них закладено специ­фічний почуттєвий і в той же час узагальнений та абстрагований образ.

Більш частковий характер у мисленнєвому процесі мають операції порівняння і зіставлення. Так, порівняння призводить до вищих операцій мислення – узагальнення і абстрагування. Це саме ті процеси, які знач­ною мірою притаманні музичним уявленням. На думку Н. Очеретовської, музич­ний образ можна визначити як цілісну інтонаційну систему, яка в процесі свого становлення та розвитку включає і елементи інтонації, які знаходяться на більш низькому рівні організації, підпорядковуючи їх своїм закономір­но­стям та ідейно-емоційній спрямованості [4, с. 13].

Таким чином, для того щоб осягнути морально-естетичну сутність му­зич­ного образу, вчитель-музикант повинен володіти вмінням осягнути ціліс­ну інтонаційну систему та здатністю до узагальнення інтонації.

Узагальнення інтонації набуває особливо великого значення в освоєнні морально-естетичного змісту категорій. Здатність до узагаль­нення інтонації дозволяє встановити подібність і різницю існуючих ознак у різних категоріях на основі абстрагування. Саме на рівні узагальнення інтонації можливим є порівняння та зіставлення полярних образів, оскільки, за В. Медушевським, результативна інтонація несе в собі образно-звукову цілісність твору. Різні асоціативні зв’язки, які виникають, завдячуючи узагальненню інтонації, значною мірою сприяють осягненню морального та естетичного змісту катего­рій, оскільки вони породжують ідентифікацію, і саме завдяки їм діє механізм синтонії.

Кожна узагальнююча інтонація має систему ознак, які дозволяють у кон­цент­рованому вигляді відобразити зміст тієї чи іншої естетичної категорії.

Досліджуючи дану проблему, вчені виокремлюють три фактори органі­зації навчального процесу, а також фактори, пов’язані з діяльністю викла­дача. До них належать:

* комунікативно-діяльнісний підхід до музично-естетичної діяль­ності і змін у традиційній стратегії навчання;
* кропіткий відбір навчального матеріалу з урахуванням таких мораль­но-естетичних характеристик, як змістовність, емоційність, репрезента­тив­ність по відношенню до музичних творів і методичних прийомів таких, наприклад, як комплексність (поєднання стратегічних та методичних прийо­мів емоційного впливу, доступність сприймання, запам’ятовування і т. п.);
* нестандартна, різнобічна й оригінальна подача навчального мате­ріалу, яка викликає і підтримує інтерес: подача нового матеріалу в формі проблемної ситуації, спілкування в діалозі, дискусії.

Окремо зазначено фактори, пов’язані з виховною діяльністю викла­дача ЗВО:

* + усунення різкої полярності позицій студента і викладача, заміна ролі викладача, який тільки вчить, контролює;
  + розширення функцій викладача (актор, режисер, диригент, партнер по спілкуванню і т. п.);
  + неімперативний стиль спілкування. Поєднання визначеності і свобо­ди в керівництві навчальним процесом. Емоційність та виразність у спілку­ванні.

В сучасних концепціях вищої освіти підкреслюється, що зміст сучасної освіти повинен бути націленим не тільки на засвоєння знань, умінь та навичок, а перш за все на надбання досвіду ціннісної орієнтації в них в аспекті морально-естетичного виховання школярів.

Таким чином, серед педагогічних проблем морально-естетичного вихо­ван­ня майбутнього вчителя музичного мистецтва, наголошено на необ­хід­ності урахування певних факторів навчального процесу з метою сприй­ман­ня і оцінювання музичних творів на основі формування музично-слухового досвіду; виховання здатності до освоєння морального та естетичного змісту категорій у процесі вивчення музичних творів; опанування уміннями і навич­ками порівняння, зіставлення, аналізу і синтезу.

**Література**

1. Альбухова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и вос­прия­тие музыки. *Восприятие музыки* / сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. С. 178–194.
3. Общая психология: уч. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Изд-во МГУ, 1973. 351 с.
4. Очеретовская Н. Л. Об отражении действительности в музыке. Ленинград: Музыка, 1979. 72 с.
5. Педагогическая диагностика в школе / А. И. Кочетков, Я. Л. Коло­мин­ский, И. И. Прокопьев и др.; под ред. А. И. Кочеткова. Минск, 1987. 223 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Госгео­лтех­издат, 1946. 703 с.
7. Тарасов Г. С. Музыкальные потребности, музыкальные способ­ности, музыкальное восприятие. *Музыкальное восприятие как предмет комп­лексно­го исследования*. Киев, 1986. С. 56–69.
8. Тельчарова Р. А. Музыка и культура: (личностный подход). Москва: Знание, 1986. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия "Эсте­тика", № 11).

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ"**

**Ванг Жібін**

*У статті розглядаються різні підходи науковців до розуміння сутності та визначення поняття "естетична культура особис­тості". Здійснено його аналіз та узагальнення у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.*

***Ключові слова:*** *культура, естетика, естетична культура, есте­тич­на культура особистості.*

Культурний розвиток особистості є одним із найважливіших завдань сучасної мистецької освіти. Це передбачає переорієнтацію пріоритетів у визначенні основних напрямків навчання і виховання, їх безпосереднє спрямування на формування естетичної культури особистості.

Для розуміння сутності поняття "естетична культура особистості" потрібно з’ясувати сутність дефініції "культура".

Поняття "культура" в різні історичні періоди тлумачилося по-різному, залежно від соціальних змін та підходів.

У 50-ті роки ХХ століття американські культурологи Анрі Кребер і Антоні Клакхон пропонували 164 відомі визначення поняття культури і вказували на близько 100 спроб теоретичного обґрунтування цього феномену. Згодом, через двадцять років, французький культуролог Анрі Моль наводить уже 250 варіантів визначення культури. У сучасній філософії їх налічується близько 500. І тут немає нічого дивного, адже *культура* – складне і багатоаспектне явище, яке передбачає і багато­аспектне його визначення [4, с. 98].

Більшість сучасних учених погоджується з тим, що *культура* виступає як засіб організації соціуму, спосіб виробництва людиною самої себе як духовної істоти, спосіб розвитку сутнісних сил людини.

На думку Анрі Моля та інших філософів, *культура* представлена як інтелектуальний аспект штучного середовища, що створюється людиною в процесі її життєдіяльності. Як стверджують у своїх наукових працях Ю. Лотман, В. Степін, Л. Кузнецова, *культура* є процесом i результатом реалізації в природі людської мети відповідно до законів природи, сферою освоєння природи та її олюднення. Звичайно ж, такий процес можливий тільки в суспільстві i через нього. Предмет стає потрібним людині, тому що має природній i суспільний зміст. Суспільне послідовно входить в наочну сферу культури як якісна характеристика, міра людського в соціумі, міра гуманізації культури [12, с. 46].

Як зазначають філософи, через призму філософського світогляду культура розглядається в узагальнених характеристиках – як форма, результат та спосіб зв’язку людини з дійсністю, самоутвердження людини, прояв i затвердження сутнісних сил людства. Оскільки способом існування людини є праця, саме вона – головне джерело культури. В процесі трудової діяльності людина перетворює природні речі в необхідні для життя блага. Не кожна діяльність людини культуротворча, а лише та, яка здійснюється адекватно законам природи. Завдяки такому підходу всебічно розкрива­ються єство речей, властивості та відношення предметів. Людина може змінювати i перетворювати природу, враховуючи її закони, а не діяти всупереч їм [13, с. 120].

Є. Бистрицький у своїх філософських роботах стверджував, що створені матеріальні i духовні цінності, які мають, безумовно, людське вимірювання, в певних соціальних умовах розділяються на культуру i антикультуру. Як явище культури, вони виступають лише тією мірою, якою сприяють розвитку сутнісних сил людини, творчого потенціалу особистості. Культура виступає своєрідною нормою суспільно-історичного процесу в значенні його людського, гуманного i творчого змісту, певною сферою, де об’єктивні знання i закони підкоряються людській меті, які задовольняють людські потреби.

Філософ Є. Бистрицький виділяє три значення поняття культури:

* по-перше, культурою є лише те, що сприяє утвердженню людини розумною істотою, розвиває її сутнісні сили, здібності, звеличує особис­тість;
* по-друге, непізнана річ (ідея, процес, відношення) – своєрідна "річ в собі" – не предмет культури, тому її потенціал не може адекватно розглядатися в культурі;
* по-третє, предмети, що випали з практики спілкування з люди­ною, суспільством, втрачають загальнокультурний зміст [12, с. 325].

Психологи тлумачать поняття *культура* (від лат. сultura – догляд, освіта, розвиток) як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, які відбивають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності; як царину духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (навчальні заклади, клуби, музеї, театри, творчі спілки); рівень освіченості, вихо­ва­нос­ті людей, ступінь оволодіння певною галуззю знань чи діяль­но­сті [8, с. 163].

Як вважають М. Скаткін та В. Краєвський, культура як сукупність прак­тичних, матеріальних та духовних надбань, що складають історично-досягнутий рівень розвитку суспільства й людини не має науково чи емпірично окреслених меж, які б виділяли її з інших сфер дійсності. Вона виявляється ширшою та багатшою, аніж будь-які історично обмежені форми. Аналізуючи культуру на певному етапі розвитку суспільства, вчені розглядають її як систему, що включає такі елементи: а) цінності, створені людиною, знання про природу, суспільство, людину та види діяльності; б) досвід створення цінностей, втілений в умовах та навичках особистості; в) досвід творчої пошукової діяльності, використання, сприймання досягнень людства в царині духовного та матеріального життя; г) норми ставлення до світу, інших людей та до себе, тобто систему моральної, емоційної, вольової та естетичної вихованості [11, с. 44]. Засвоєння першого елемента культури забезпечує формування картини світу й озброює методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності засвоєння другого елемента гарантує подальший розвиток культури, неможливий без творчої діяльності. Засвоєння третього елемен­та дозволяє новим поколінням зберігати та примножувати культуру. Четвертий елемент зумовлює моральні стимули, естетичні потреби, емоційну забарвленість, мотиви діяльності, тобто вияв ставлення до дійсності [11, с. 102].

У словнику із соціальної психології знаходимо таке трактування культури: "Культура – система духовних форм забезпечення життє­діяль­ності людей. Культура є специфічною ознакою людини, що прита­манна їй спочатку її існування" [6, с. 118].

За іншим трактуванням, культура розглядається як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відобра­жають історично досягнутий рівень суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [9, с. 152].

Оскільки метою нашої статті є розгляд естетичної культури, з’ясуємо й сутність поняття "естетика".

Термін "естетика" був уведений у науковий обіг у середині ХVIII ст. Вперше його застосував німецький філософ А. Баумгартен для позначення нового розділу у філософії. А. Баумгартен увів у філософію розділ "Теорія чуттєвого сприйняття" і запропонував назвати його терміном "естетика". Він міцно закріпився у філософській термінології, і вже з XVIII ст. естетику почали розуміти як науку, що вивчає лише "філософію прекрасного", або філософію мистецтва. У естетиків з’явився самостійний предмет вивчення. Одним з головних питань в обсязі вивчення естетики є питання про мистецтво.

Естетика, досліджуючи загальні закономірності розвитку мистецтва, які виявляються у його різновидах, вивчає і, власне, процес художньої творчості, її суб’єкт, об’єкт та засоби творення, крім того, процес худож­нього сприймання мистецтва. Поняття "художнє" стосується мистецтва: діяльності художника, сприйняття мистецтва, оцінки творів мистецтва. Але насправді є такі естетичні явища, процеси, цінності, які не мають художньої ознаки, наприклад, систематичні явища у природі, естетичні риси в поведінці, побуті, в утилітарних формах людської діяль­ності [2, с. 54].

Естетика – наука про становлення й розвиток чуттєвої культури людини. Таке загальне визначення випливає з органічної єдності двох своєрідних частин цієї науки, якими є: 1) специфіка естетичного як цінніс­ного ставлення людини до дійсності; 2) художня діяльність людини. Естетика – філософська наука, вона народилася в надрах філософії, вийшла з неї і зберегла міцні зв’язки з нею. Якщо філософія розкриває найбільш загальні закони природи, суспільного розвитку та мислення, то естетика вивчає найбільш загальні закони розвитку мистецтва та різноманіття естетичного відношення людини до світу [3, c. 6]. Естетика, будучи теорією мистецтва, виступає доволі міцною методологією мистецтвознавчих наук: історії мистецтва, теорії мистецтва, художньої критики. Мистецтво як плід художньої творчості є предметом дослідження естетичної науки. Отже, відношення мистецтва до дійсності, відображен­ня дійсності в мистецтві, художня творчість та інші питання вивчає естетика. Вона розкриває закони, які виступають загальними для всіх видів мистецтва, але у кожному з них вони виявляються специфічно, особливим чином, тому естетика не просто наука про мистецтво, а наука, яка досліджує загальні закони розвитку мистецтва [3, с. 84].

Специфічною частиною культури суспільства є його *естетична культура,* яка розвивається згідно умов та можливостей, створених цим суспільством i носить конкретно-історичний характер. Естетична культура є сукупністю естетичних цінностей, способів їx створення та споживання. Вона виявляється у свідомості (естетичні потреби, почуття, смаки, погляди, концепції, оцінки тощо), різних видах діяльності (праці, побуті, спілкування, духовному чи суспільному житті тощо), в ycix сферах виховання та повсякденного практичного життя людей [11, с. 34].

Ядром естетичної культури, вважає А. Сохор, виступає художня культура, що розглядається як сукупність художніх цінностей, досвіду їx створення, споживання, розповсюдження, зберігання, тобто як сукупність ycix видів художньої діяльності. Її збагачення здійснюється шляхом задоволення художніх потреб (виникають у свідомості), які поєднуються з більш високими художніми потребами особистості (пізнавальними, моральними, естетичними, політичними тощо).

Існують різні підходи до визначення поняття *естетична культура.* Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів i продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Вважають, що есте­тич­на культура включає в себе, насамперед, розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не лише життєво важливі для людини власти­вості предметів, а й якості їx форми, мipy організованості та впорядко­ваності безвідносно до практичної мети людини [10, с. 44].

С. Мельничук визначає естетичну культуру, зазначає, як сукупність ycix тих сторін матеріального, духовного i художнього життя суспільства, що безпосередньо впливають на формування у його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення (i споглядання) різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей i, перш за все, краси [7, с. 7].

Також автор стверджує, що естетична культура є одним із суттєвих стимулів людської поведінки і знаходить своє вираження в особливих естетичних потребах особистості. Вміння відчувати і розуміти красу навко­лишнього світу одночасно впливає і на стійку потребу шукати і створювати цю красу, потребу шукати і створювати цю красу в усіх сферах власної діяльності (у грі, навчанні, побуті, діяльності). Людина, яка володіє цим почуттям, прагне, щоб речі, які її оточують, були не лише корисні, а й своїм зовнішнім виглядом приносили їй естетичну насолоду та задоволення [7, с. 13].

*Естетична культура –* це частина культури суспільства; характе­ризує стан суспільства з точки зору його здатності забезпечувати розвиток мистецтва та естетичних відношень. Системотворним елементом есте­тичної культури є естетичні відношення та система естетичних цінностей [1, с. 4].

Як припускає Б. Єрасов, естетична культура – це стан свідомості i спрямованість світогляду, всього духовного світу людей, що відображає художню культуру суспільства за допомогою категорій прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного та інших [6, с. 413].

Естетична культура, на думку О. Ростовського, є спеціалізованою частиною культури суспільства з точки зору його здатності забезпечувати розвиток мистецтва й естетичних відношень. Її системотворним елемен­том виступають естетичні відношення і відповідна їм система естетичних цінностей.

Б. Каверін зазначає, що зміст естетичної культури суспільства скла­дають наступні основні елементи: по-перше, розвинута естетична свідомість і світогляди суб’єктів; по-друге, міра розвитку видів мистецтва і ступінь інтегрованості суб’єктів в їх функціонування; по-третє, твердження в поведінці, спілкуванні і діяльності людей прекрасного і піднесеного як цінностей і регулятивів; по-четверте, інтегрованість естетичної культури суб’єктів у вітчизняну і світову художню культуру; по-п’яте, гуманізм худож­нього мислення і діяльності; по-шосте, різноманіття і свобода естетичного сприйняття дійсності і самовираження особистості [4, с. 64].

А. Макаренко вважав, що естетична культура особистості виражає рівень розвинутої естетичної свідомості, здатність і потреба естетично сприймати дійсність, брати участь в естетичній діяльності, утілюваній в естетичних цінностях. Системний підхід до дослідження явищ суспільного життя відкриває можливості аналізу естетичного культури як невід’ємного компоненту формування духовного світу особистості.

У формуванні естетичної культури мистецтву належить особливе місце: за будь-яким фактором художньої творчості у будь-якому виді мистецтва, за будь-яким яскравим виявом спеціального обдарування художника та музиканта, архітектора та поета, актора та скульптора насправді лежить дещо набагато загальніше, глибше та первинніше – відношення людини до життя. Естетична культура змінює відношення людини до природи. Ця зміна пов’язана з подоланням відчужено-утилітарного підходу до неї (тільки як до об’єкта раціонального пізнання та використання). Відкриваючи у ній деякий споріднений собі зміст, людина відкриває "природне" в самій собі. В естетичному переживанні природа "олюднюється", набирає у творчій свідомості людсько-образного змісту, а уявлення про людину розширюється до масштабу природи.

А. Комарова стверджує, що естетичний розвиток особистості, високий рівень естетичної культури формує її здатність мислити не за однією чи декількома обмеженими мірками, а за міркою будь-якого виду, здатність розмовляти мовою предмета, виражати своєрідність його сутності. Подібне вміння називають почуттям форми. Воно дозволяє надати предмету творчості структурну гармонійність, досягти функціональної та конструктивної досконалості матеріального об’єкта, допомагає знайти співвіднесеність способу перетворення предмета з його власною мірою. Естетична культура сприяє розвитку в особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цілісності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії, зорового уявлення, інтуїції [5, с. 39]. Також авторка зазначає, що найяскравіший прояв естетичної культури особис­тості можна зафіксувати в естетичних судженнях та оцінках.

Естетичне відношення до дійсності дозволяє особистості оцінювати свою діяльність як творчу, з точки зору її результатів у більш широкому соціокультурному контексті, пізнавати насолоду від укорінення у активно-творче життя суспільства, виступаючи своєрідним орієнтиром світогляду та творчої діяльності. Воно також є одним із стимулів творчого освоєння дійсності з метою створення наукової картини світу як відбиття реальної гармонії зв’язків. Естетичне відношення до навколишнього світу визначає потребу особистості та її здатність захоплюватись як звичайністю та красою самого предмета, явища, що перетворюється, так і засобами їх зміни, результатами творчості в цілому, а також відчувати естетичну насолоду від самого трудового процесу, що формує потребу у такого роду діяльності і постійний інтерес до неї.

Впливаючи на естетичний розвиток особистості, естетична культура формує іншу якість – мислення, започатковує розвиток низки загально­культурних здібностей людини. Насамперед це позначається на якості емоційної культури особистості. Емоція завжди сигналізує про особистісний сенс діяльності для людини [6, с. 222].

Естетичний розвиток особистості, високий рівень естетичної культури формує її здатність мислити не за однією чи декількома обмеженими мірками, а за критерієм будь-якого виду, здатність розмовляти мовою предмета, виражати своєрідністю його сутності. Подібне вміння нази­вають почуттям форми. Воно дозволяє надати предмету творчості струк­турну гармонійність, досягти функціональної та конструктивної доскона­лості матеріального об’єкта допомагає знайти співвіднесеність способу перетворення предмета з його власною мірою. Водночас естетична культура сприяє розвитку в особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цілісності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії, зорового уявлення, інтуїції тощо.

Таким чином, естетична культура особистості – це спеціалізована частина культури суспільства, здатна забезпечувати розвиток мистецтва й естетичних відношень до нього; включає естетичну свідомість особи­стості, яка відбивається у її ідеалах, потребах, смаках, поглядах, оцінному ставленні тощо. Системотворними елементами виступають естетичні відношення і відповідна їм система естетичних цінностей.

**Література**

1. Джола Д. М., Щербо А. Б. Теорія і методика естетичного вихо­вання школярів: навч.-метод. посібн. Київ: ІЗМН, 1998. 392 с.
2. Естетика / за заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ: Вища школа, 1997. 398 с.
3. Зазюн І. А. Естетичний досвід особистості. Київ: Вища школа, 1976. 172 с.
4. Каверин Б. И. Культурология: учебн. пособ. Москва: Просве­щение, 2001. 241 с.
5. Комарова А. И. Эстетическая культура личности. Киев: Вища школа, 1988. 150 с.
6. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологи. Санкт-Петербург, 2003. 415 с.
7. Мельничук С. Формування естетичної культури майбутніх учителів. *Мистецтво і освіта*. 2004. № 3. С. 37–41.
8. Психология. Словарь / под. ред. А. В. Петровского, Г. М. Ярошев­ского. 2-е изд., доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Ростовський О. Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, мето­дичні рекомендації та матеріал: навч. посіб. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 191 с.
10. Рудницька О. Вчись цінувати прекрасне. Київ: Музична Україна, 1983. 112 с.
11. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
12. Философия / под общ. ред. В. Кременя, Н. Горлача. Харків: Прапор, 2004. 639 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 4-е изд. Москва: Политиздат, 1980. 444 с.

**ДО СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ**

**"ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ"**

**Гусейнова Л. В.**

*У статті висвітлюється різні підходи науковців до визначення сутності та специфіки інструментально-виконавської діяльності. Підкреслюється, що основу інструментально-виконавської діяль­ності складає виконавська майстерність.*

***Ключові слова:*** *музичне виконавство, сутність інструментально-виконавської діяльності, специфіка інструментально-виконавської діяльності, виконавська майстерність.*

Теорія музичного виконавства посідає особливе місце в розкритті цілої низки складних проблем, які викликали й викликають інтерес теоре­ти­ків і практиків широким спектром питань, багатоаспектністю та практич­ною актуальністю. Музичне виконавство 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. Оскільки виконавське мистецтво – це своєрідна творча діяльність, розглянемо її сутність.

У музичному мистецтві *виконавська діяльність* – це процес, у якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Виконавська діяльність містить у собі величезні можливості для розкриття музикантом власних індивідуальних творчих особливостей; максимально розвиває самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв’язки в процесі виконання, адекватного авторському тексту, розумінню і передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію.

Музикознавці розглядають *виконавську діяльність* як триєдину дина­мічну систему, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька "співтворчість" у різних аспектах, а саме:

* як повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнознач­ний діяльності композитора (М. Коган, Л. Мазель);
* як абстрактний ідеальний суб’єкт, вторинний за сутністю, хоча й відносно самостійний, що містить у собі конкретизацію первинної худож­ньої діяльності, а специфічною його ознакою виступає інтерпретація (Є. Гуренко);
* як діалектична двоякість – об’єктивізм і суб’єктивізм водночас – продукт та функції виконавця (Н. Корихалова);
* як творчий процес, здійснюваний на трьох рівнях. Перший з них пов’язаний з проникненням виконавця в зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий – означає переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконання (О. Бодіна) [12, с. 8].

Проаналізуємо різні підходи науковців до визначення сутності та специфіки інструментально-виконавської діяльності.

Так, М. Каган вважає виконавство (інструментально-виконавську діяльність) повноцінним видом художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга, але зазначає його відмінності, зумовлені рів­нем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними особливостями художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [8, с. 56].

Виходячи з положення про те, що музичне виконання – це процес, і твір сприймається аудиторією в процесі виконання, виділимо такі його істотні риси:

* виконавство носить вторинний характер;
* виконавство переводить первинні твори в якісно новий стан реаль­них звучань чи дій;
* виконавство – це творчий процес, спрямований на аудиторію;
* виконавство в конкретних видах мистецтва має специфічні особли­вості, підпорядковуючись водночас загальним закономірностям [7].

Отже, сутність творчості виконавця – в усвідомленні та глибокому осягненні твору, в адекватному і натхненному його відтворенні, тобто в художньому тлумаченні засобами виконавської майстерності. Виконавець постає ланкою між композитором і слухачем. Творчий процес не зупиняється зі створенням твору, він продовжується у виконавському акті, у виконавській діяльності.

На думку О. Бодіної, виконавська діяльність має складний відобра­жувальний характер, оскільки відбиває соціальну реальність через світосприйняття іншої особистості – композитора. Аналізуючи структуру виконавського процесу, вона дійшла висновку, що виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу: перший рівень пов’язаний з усвідом­ленням виконавцем окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий рівень – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій – із завер­шенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Виконавець у межах власної соціальної активності та специ­фічної художньої обдарованості може реагувати на найдрібніші змістовні сторони музики, надаючи їм форму і значення відповідно до уявлень його художніх фантазій [2, с. 12].

Н. Корихалова стверджує, що результатом творчої діяльності є про­цес засвоєння та розкриття художньо-образної сфери музичного твору і зазначає, що майже всі проблеми у сфері музичного виконавства пов’я­зані, насамперед, з інтерпретацією музики. Вона розглядає дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об’єктивізм та суб’єкти­візм, де об’єктивною основою виступає не сама матеріальна дійсність, а музичний твір, що є знаковою системою і потребує переробки та озву­чення [10, с. 168].

Розглядаючи особливості концертного життя, соціальні функції му­зич­ного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем, з соціологічної точки зору питання музичного виконавства й виконавської діяльності висвітлює Ю. Капустін. Він підкреслює важливість інтерпре­таційних процесів, характеризує професійну інтерпретацію як осягнення та втілення авторського задуму, актуалізацію та індивідуалізацію вико­нан­ня. Так, під актуалізацією розуміється "переміщення" твору до тієї епохи, соціального і національного середовища, до якого належить сам викона­вець; підпорядкування трактовки об’єктивним, історико-соціальним вимо­гам, естетичним і художнім смакам цього середовища. Під індиві­дуалі­за­цією розуміється переосмислення твору, що пов’язано з власним ставленням артиста до того, що виконується, з виявленням його худож­ньо-творчого потенціалу [9].

У своєму фундаментальному дослідженні Є. Гуренко аналізує вико­навський процес засвоєння музичного твору з точки зору системного підходу. Він вважає, що цей процес, зорієнтований на створення продукту виконавської діяльності, є дуже складною системою, аналіз якої пов’яза­ний з необхідністю тимчасового абстрагування від її живої конкрет­ної цілісності та розчленування єдиного на окремі елементи [4, с. 84]. У виконавському процесі Є. Гуренко виокремлює дві підсистеми: а) художнє проєктування результату виконавського мистецтва, процес формування виконавського задуму; б) реалізація цього проєкту як матеріального утворення.

Процес формування виконавського задуму, в свою чергу, він поділяє на освоєння продукту первісної (композиторської) діяльності та створення виконавської концепції; а реалізацію результату виконавського мистецтва – на репетиційну роботу й акт публічного виступу. Таким чином, виявляючи послідовність етапів освоєння музичного твору, дослідник задає алгоритм музично-виконавської діяльності, описує технологію виконавського процесу.

Музичне виконавство Є. Гуренко розглядає як вторинну відносно самостійну творчість, що здійснюється в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності. Наявність художньої інтерпретації він також вважає специфічною ознакою виконавської діяльності. Учений обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації та спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта [5, с. 20].

Вирішенню проблем інтерпретації музичних творів сприяли дос­лі­джен­ня з психології музичного сприймання (Є. Назайкінський), фунда­ментальні дослідження в теорії інтерпретації (Є. Гуренко, Н. Корихалова, В. Москаленко та ін.), продуктивний розвиток музично-теоретичних дослі­джень розуміння музичного твору в світлі інтонаційної теорії Б. Асаф’єва (В. Бобровський, В. Медушевський, Є. Назайкінський).

Дослідження показують, що художня інтерпретація є результатом складних процесів, які становлять собою систему взаємодіючих елементів із специфічними функціями, властивостями, структурою та змістом, що дозволяє висвітлити специфіку цього процесу.

Теорія музикознавства визначає термін "інтерпретація" як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як актив­ний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг), а сила інтерпретації вимірюється плідністю поєднання художнього і технічного, її цінністю і змістовністю (Л. Мазель). Виконавська інтерпретація, спираючись на відповідні знання та аналітичні навички, передбачає розвинену інтуїцію і художнє чуття.

Вважаючи важливою проблему єдності художньої та технічної сторін у процесі виконавської діяльності, Б. Кременштейн наголошує на їх взаємодії, підкреслюючи думку, що робота над технікою ведеться заради музики, тому в свідомості учня не повинні розділятися зміст і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити.

Основу інструментально-виконавської діяльності складає вико­нав­ська майстерність, формування якої є складним, багаторівневим процесом.

Майстерність ототожнюється вченими з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості щодо предмета діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, уні­каль­ністю вміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Майстерність не виникає сама по собі, вона набувається виконавцем у процесі діяльності, виступає як властивість до суб’єктивного усвідомлення образу об’єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установ­лених стереотипів. Майстерність виконавця вдосконалюється в процесі музично-професійної, інструментально-виконавської підготовки, завдання якої полягають у виявленні та оптимальному розвитку творчих прагнень та бажань вихованця.

У вітчизняній педагогіці поняття виконавської майстерності одним із перших конкретизував М. Давидов. На його думку, теоретичні основи формування виконавської майстерності складає широкий спектр поло­жень, а саме: єдність композиторського та інтерпретаційного аспектів музичного мислення як основа виконавського мистецтва інтонованого смислу; взаємопроникнення напруженості і співнапруженості засобів музичної виразності та інструментальних інтонаційно-виражальних засо­бів; тріада виконавських виражальних засобів (темпоритм – динаміка – артикуляція) як основа специфіки виконавської техніки; єдність логіки мікроструктури музичного твору з логікою музично-ігрових рухів у вико­навському відтворенні нотного тексту; слухо-моторне випередження музично-ігрових рухів у виконавській діяльності; єдність понять "техніка від смислу" і "техніка від клавіатури"; процесуальність динаміки; співвідно­шення понять "емоційний тонус виконавця" і "емоційний тонус реального звучання"; співтворчий характер виконавського інтерпретаторського мистецтва; художня техніка як явище містке, комплексне, цілісне, багато­функціональне; культура почуттів виконавця та органічна єдність емоціо­нального і раціонального факторів у виконавському процесі [6].

Отже, виконавська майстерність – це характеристика високого рівня виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого осягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Л. Гінзбург особливу увагу приділяє професійній майстерності, макси­мальному оволодінню інструментом, можливості добитися досконалої техніки, оскільки техніка в руках виконавця постає важливим виражальним засобом для досягнення певної художньої мети. Він стверджує, що пра­вильне розуміння ролі виконавської майстерності пов’язане з розумінням єдності змісту та форми в мистецтві, єдності ідеї твору та засобів її втілення; наголошує на неможливості відриву техніки від змісту музики, на невиправданості перетворення техніки у самоціль, на непри­пустимості однобічного захоплення виконавцем зовнішньою віртуозністю, заради зовнішнього блиску, хибної афектації [3, с. 72].

Однак віртуозність як майстерне володіння технікою, яка необхідна для вираження змісту виконуваного твору, не тільки не заперечується відомими музикантами, але й досягає в їх творчості високого рівня розвитку. Високий ступінь майстерності – це вільне й природне володіння інструментом, коли воно не відволікає глядача і слухача від глибокого сприймання сутності твору. Вибір виконавських засобів виразності в даному випадку цілком залежить від стилю, змісту та характеру твору, а також від розуміння його виконавцем.

Виконавська майстерність трактується як мистецтво втілення компо­зиторського задуму в двох аспектах: тлумачення художньої ідеї й технічне втілення її на високому ступені досконалості (Б. Асаф’єв, Ю. Кремльов, А. Сохор).

Ю. Цагареллі виокремлює чотири блоки майстерності музиканта-виконавця:

а) спрямування на музичне виховання особистості: усвідомлення престижу професії музиканта-виконавця, любов до музики і потреба сценічного самовираження;

б) уміння: комунікативні, гностичні, рухові;

в) знання: загальні й спеціальні;

г) професійно значущі якості: морально-естетичні, музично-виконав­ські, загально музичні [13, с. 9].

Особливої значущості в контексті нашої статті набувають думки Б. Асаф’єва щодо повноцінної діяльності музиканта, яка неможлива без виконавської культури. Учений вважав, що музично-виконавська культура має інтонаційну основу й характеризується "чутливим інтелектуалізмом" та "обов’язковим володінням собою" [1, с. 295]. Він обґрунтовано виокре­мив дві лінії у виконавській культурі: лінію, співтворчу композитору, і лінію, яка базується на механічному відтворенні нотного запису.

Видатні музиканти неодноразово висловлювалися на користь першої лінії, що ґрунтується на розумінні виконавського процесу як процесу творчого, як активного художнього акту, здатного впливати на широкі кола слухачів. Якщо розглядати виконавство як творчу дію, стає очевидною наявність двох частин: задуму та втілення. Більшість видів художньої творчості мають ту властивість, що аудиторії призначаються не сам процес творчості, а його кінцевий результат (наприклад, картина у живо­пису, скульптура, художня література тощо), і лише музичне виконавство відкриває аудиторії частину самого процесу художньої творчості – втілення.

Нотний текст твору незмінний, але музика, яка звучить у живому виконавському тлумаченні, кожен раз виступає у новій неповторній якості, тому обов’язок виконавця полягає в тому, щоб, зрозумівши твір, передати слухачам його духовну сутність. І хоча виконавець не має свободи у своїй музично-виконавській діяльності, але в процесі творчого відтворення не може не виявитися його тлумачення даного твору, риси його власного творчого стилю, які, у свою чергу, зумовлені сучасною добою та його середовищем. Для цього виконавець повинен мати високий рівень виконавської культури.

*Інструментально-виконавська діяльність* стала предметом і бага­тьох *педагогічних* досліджень у царині професійної підготовки музикантів (Л. Баренбойм, Г. Коган, Б. Кременштейн, Е. Ліберман, А. Малинківська, К. Мартинсен, Я. Мільштейн, В. Натансон, Г. Нейгауз, М. Перельштейн, С. Савшинский, С. Фейнберг, Г. Ципін, А. Щапов).

Автори фундаментальних посібників з розвитку фортепіанної техніки Й. Гуммель та К. Черні органічно пов’язують питання техніки гри із завдан­нями художнього виконання і музичним розвитком учня.

У працях представників фізіологічного напрямку в теорії піанізму Р. Брейтхаупта та Ф. Штейнхаузена обґрунтована критика рухів, що пропонували представники інших піаністичних шкіл, та зроблено спробу в педагогічному ракурсі викласти основні закони фізіології рухів людини. Ф. Штейнхаузен головне значення у питаннях фортепіанної техніки відводить центральній нервовій системі, осягненню художньої мети рухів. Авторами розроблена раціональна система рухів піаніста, що ґрунтується на наукових даних.

У центрі досліджень представників психотехнічного напрямку Й. Гоф­мана, Ф. Бузоні, К. Мартінсена знаходився не фізичний бік гри, а те, що Й. Гофман назвав "розумовою технікою" [11, с. 51], тобто формування умінь аналізувати художні та технічні завдання, що виникають, і втілювати їх у виконанні.

У середині ХХ сторіччя теорія піанізму збагатилася цікавими працями з проблем виховання музиканта-виконавця (Ф. Блуменфельд, О. Голь­ден­вейзер, К. Ігумнов, Г. Коган, Я. Мільштейн, Л. Ніколаєв, Г. Нейгауз, С. Савшинський, С. Фейнберг).

Так, книга "Піанізм як мистецтво" С. Фейнберга присвячена питанням музичної творчості й естетично-педагогічним проблемам виконавського мистецтва, а праця Г. Когана "Біля воріт майстерності" – психолого-педагогічним передумовам успішності піаністичної роботи. Музикант накреслює її стратегічну лінію й наголошує на трьох основних моментах: ясне бачення мети, зосереджену на ній увагу, пристрасну і настійну волю до її досягнення [11, с. 103].

Отже, інструментально-виконавська діяльність як повноцінний вид художньої творчості має свої особливості, зумовлені рівнем сформо­ваності особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю цього виду мистецтва. Інстру­ментально-виконавська діяльність – це складний багатоаспектний і багатофункціональний процес вияву музикантом власних творчих якос­тей, розкриття його індивідуальності, віддзеркалення набутого естетич­ного та виконавського досвіду, асоціативних зв’язків.

Інструментально-виконавська діяльність – складний, багатоплановий процес, що потребує постановки, вивчення та розв’язання цілої низки методологічних і методичних проблем.

**Література**

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Москва: Музыка, 1971. 375 с.
2. Бодина Е. А. Творческая природа музыкального исполни­тельства: автореф. дисс. … канд. искусствоведения: 17.00.02. Киев. гос. кон­серва­тория им. П. И. Чайковского. Киев, 1975. 29 с.
3. Гинзбург Л. С. Современное музыкальное исполнительство: Проб­лемы и средства. *Музыкальное исполнительство*. Москва: Музыка, 1983. Вып. 11. С. 68–101.
4. Гуренко Е. Исполнительское искусство: методологические пробле­мы. Новосибирск: НГК, 1985. 86 с.
5. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации. Философ­ский анализ. Новосибирск: Наука, 1982. 256 с.
6. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської май­стерності баяніста: навч. посіб. для вузів. Київ: Муз. Україна, 1997. 240 с.
7. Здобнов Р. Исполнительство – род художественного творчества: Эст. очерки. Москва: Музыка, 1967. Вып. 2. С. 98–148.
8. Каган М.С. Музыка в мире искусств. Санкт-Петербург: Vt, 1996. 232 с.
9. Капустин Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика: (социологи­ческие проблемы современной концертной жизни). Исследование. Ленинград: Музыка, 1985. 160 с.
10. Корыхалова Н. Интерпретация музыки. Ленинград: Музыка, 1979. 206 с.
11. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учеб. пособ. Москва: Музыка, 1980. 112 с.
12. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 19 с.
13. Цагарелли Ю. А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров): автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.03. Ленинград, 1981. 17 с.

**МИСТЕЦТВО СЛОВА В СТРУКТУРІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ**

**Долматова М. П.**

*У статті розглядаються методологічні аспекти формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів засобами ми­стецт­ва слова на заняттях з іноземної мови, аналізується поетап­ний розвиток його компонентів.*

***Ключові слова:*** *естетичний досвід, мистецтво слова, художній текст, іноземна мова.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства стверджується стратегія прискореного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізич­них, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію.

Духовні основи суспільних відносин спрямовано на формування системи моральних цінностей, світоглядних орієнтацій, правової відпо­відальності, а також на вміння особистості освоювати навколишню дійсність за законами краси. Естетичний досвід є важливим надбанням як суспільства в цілому, так і окремої людини, що дозволяє їй самостійно сприймати, високо цінувати і примножувати матеріальні й духовні надбання українського народу. Це зумовлює необхідність забезпечення умов формування естетичного досвіду особистості. Навчально-виховна практика покликана сприяти розвитку емоційно-чуттєвої активності студентів, готувати їх до самостійного сприймання і творення художньо-естетичних цінностей.

Актуальним завданням вищої педагогічної школи є формування естетичного досвіду студентів-філологів. Адже він акумулює в собі найважливіші духовно-практичні властивості майбутніх учителів, їхні можливості щодо освоєння та плідного використання в майбутній про­фесійній діяльності культурно-естетичних надбань суспільства. Есте­тичний досвід символізує сукупність чуттєвих сприймань, якого набувають студенти в процесі взаємодії з прекрасним у природі й суспільстві, становить основу естетичних знань людини про матеріальний світ та суспільні відносини, культурні цінності, твори мистецтва.

В естетично-філософ­ській літературі (І. Зязюн, В. Іванов, М. Каган, Л. Столович, З. Кальницька) естетичний досвід визначається цілісним особистісним утворенням у результаті естетичної діяльності людини та зумовлюючим чинником універсального ціннісного ставлення до буття. У педагогічних дос­лідженнях розглядаються теоретичні аспекти форму­вання естетичного досвіду особистості засобами мистецтва (С. Мельни­чук, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін.). Методичні рекомендації присвячено особливостям формування естетичного досвіду у шкільному та студент­ському віці (Н. Бутенко, І. Гриценко, Т. Завадська, Л. Коваль, Г. Ка­рась, О. Олексюк, Т. Скорик, Г. Тарасенко, О. Шевнюк). У центрі уваги педагогів постають питання розвитку окремих параметрів естетичного досвіду дітей та молоді, їхніх естетичних почуттів, інтересів, потреб, сприймання, творчої активності, художніх здібностей (Є. Антонович, Б. Бри­лін, Ж. Вар­та­нова, Н. Гузій, О. Дем’янчук, С. Жупанин, Н. Миро­поль­ська, С. Нау­менко, О. Ростовський, А. Щербо).

Визнаним засобом формування естетичного досвіду є мистецтво і, особливо, мистецтво слова. Мова є найпершим і найнадійнішим чинником "входження" людини в соціум. Тому мистецтво слова має зберегти чільне місце в процесі виховання гармонійно розвиненої особистості.

Проблему естетичної суті мови вивчали вітчизняні вчені О. Потебня, І. Огієнко, С. Смеречинський, І. Чередниченко, І. Бацій, І. Грицютенко, С. Єрмо­ленко, Г. Шпет, російські мовознавці Л. Щерба, Р. Будагов, В. Виноградов, І. Гальперін та зарубіжні лінгвісти Вільгельм фон Гумбольдт, Бенедетто Кроче, Шарль Баллі. Окремі методичні аспекти, які стосуються ролі слова, аналізу художнього тексту у вихованні особистості, виразного читання як засобу естетичного виховання, розглядаються в працях В. Острогорського, М. Баранова, Н. Волошиної, Н. Грипас, Л. Ко­валь, Л. Мацько, В. Мельничайка, Є. Пасічника, М. Пентилюк, О. Теку­чо­ва, Є. Язовицького. Особливої уваги заслуговують дослідження Т. Лісінської, Н. Миропольської, Т. Філіпп’євої, в працях котрих визначено педагогічні умови, що сприяють розвитку естетичного смаку, естетичного чуття мови, художньої культури на заняттях з іноземної мови.

Психолого-педагогічні дослідження з питань підготовки вчителя-філолога свідчать про те, що проблема формування у фахівців цього профілю естетичного досвіду як важливого складника професійної діяльності ще не стала предметом спеціальних досліджень. Програми педвишів не передбачають створення педагогічних умов формування естетичного досвіду студентів, не вивчені умови, які б задовольнили цей процес, не визначені зміст і методи педагогічного управління процесом набуття естетичного досвіду студентами.

Вивчення іноземної мови в педагогічному виші, на жаль, не займає належного місця навіть на гуманітарних факультетах. Підміна сприймання образно-емоційних начал у художньому тексті понятійно-логічним, праг­ма­тич­ним підходом сприяє створенню в студентів вузькопрактичного підходу до тексту іноземною мовою як тільки до "навчального матеріалу". В цьому випадку студенти не відчувають краси та виразності художньої мови, не розуміють феномену образності, не сприймають художній текст з естетичної точки зору. В результаті в них формується думка щодо відсутності здібностей до іноземної мови, неадекватності проробленої роботи ефекту навчання, втрата віри в свої можливості.

Виховне ж значення занять з іноземної мови, побудованих на вив­ченні й аналізі прозових творів зарубіжної літератури, і особливо поетич­них, завдяки їх тонкому естетичному впливу, важко переоцінити.

Таким чином, соціальна й педагогічна значущість проблеми, її акту­аль­ність та недостатня розробленість у науковій літературі, а також потреба вишівської практики в таких дос­ліджен­нях зумовили вибір теми статті, головним завданням якої є розкриття методологічних аспектів формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів засобами мистецтва слова на заняттях з іноземної мови.

Ми розглядаємо естетичний досвід як складне духовно-інтегративне утворення, що акумулює в собі знання, уміння, навички, набуті в процесі естетичної діяльності, та виявляється як естетичне ставлення людини до предметів і явищ об’єктивного світу через естетичні потреби, інтереси, погляди, почуття тощо.

У виникненні та прояві складових естетичного досвіду велике зна­чення мають твори літератури як надбання мовної культури суспільства. Осягаючи художній твір глибоко і тонко, розуміючи всі відтінки художнього слова, людина пізнає різноманітні емоційні й інтелектуальні переживання.

У зв’язку з цим значною виявляється можливість прочитати художній твір в оригіналі, вловити всі особливості й відтінки мови автора, зрозуміти текст особисто, а не за посередництвом перекладача. Крім того, знайомство з художньою літературою іноземною мовою здійснює могутній вплив на розвиток гуманітарних здібностей, що, в свою чергу, підсилює позитивну мотивацію до читання. В цілому цей процес сприяє активізації й удосконаленню розвитку особистості.

Вивчаючи іноземну мову у виші, студенти знайомляться з культурою даної країни, з ціннісними реаліями та нормами поведінки в іншомовному середовищі, з кращими зразками художньої творчості, які збагачують їх естетичний досвід, допомагають краще засвоїти культуру свого народу.

Виховуючи майбутнього педагога-філолога, необхідно виходити з естетичної природи літератури як засобу мистецтва слова. У художніх текстах як витворах мистецтва художня ідея розвивається в русі образів, а тому багатства літератури можуть бути засвоєні за умови емоційного сприймання, цілеспрямованого читання та їх аналізу.

Загальновідомо, що успішність реалізації вимог програми щодо формування естетичного досвіду студентів на основі читання залежить не лише від вибору художніх англомовних текстів та визначення найбільш адекватної організаційної форми роботи з ними, але й від правильно складених / підібраних вправ, послідовності їх застосування, кількості, обсягу, місця виконання тощо.

Вправи для формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів на основі читання художніх текстів корелюють з етапами нав­чальної діяльності: 1) вступним мотиваційним, 2) операційно-пізнаваль­ним, 3) контрольно-оціночним [1, с. 182–183].

У процесі читання художнього твору студенти залучаються до само­стійної творчої діяльності шляхом вилучення імпліцитної інформації, порівняння авторського стилю та літературної епохи, встановлення емпатії з автором, визначаючи особистісний смисл твору та проблем, порушених у ньому тощо. Це зумовлює необхідність застосування нами четвертого, заключного етапу організації роботи з художнім англомовним текстом, який визначають як творчий етап [2, с. 21], що сприяє реалізації практичної, когнітивної, емоційно-розвиваючої та виховної цілей навчання на заняттях з іноземної мови у вузі.

Таким чином, в організації читання художніх текстів на заняттях з англійської мови в аспекті формування естетичного досвіду майбутніх учителів-філологів ми виділили чотири взаємопов’язані етапи: вступний (мотиваційний), операційно-пізнавальний, контрольно-оціночний та зак­люч­ний (творчий). Для кожного етапу роботи з художнім твором мають бути створені групи вправ, які відповідають їх цілям.

Метою вступного мотиваційного етапу є активізація фонових знань студентів, стимулювання діяльності мислення, активізація їхньої уяви та естетичного інтересу, створення мотиваційної готовності до сприйняття художнього англомовного тексту.

Загальновідомо, що сприйняття художнього твору, ставлення до нього, яке виникає у читача до процесу читання, залежить від його прагматикону, тезаурусу, особистих уподобань тощо, тобто тих чинників, які корелюють з рівнем розвитку читацької компетенції. Першим етапом сприйняття художнього тексту є "включення" його в певний парадигма­тичний ряд – контекст епохи, контекст національної традиції, контекст літературного напряму, контекст жанру, контекст автора на основі характерологічних ознак, або маркерів – сукупності зовнішніх ознак художнього твору: видавництво, вказівки автора, формулювання заго­ловка тощо. Це зумовлює необхідність наявних фонових знань студентів: естетичних, літературознавчих, соціокультурних та ін.

Основною метоюопераційно-пізнавального етапу організації нав­чальної діяльності є формування естетичних потреб та інтересів студен­тів, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, збагачення мовно-естетичного тезаурусу, а також формування навичок естетичного сприймання худож­ніх текстів.

Операційно-пізнавальний етап – це, власне, процес читання худож­нього англомовного тексту. Для того, щоб зробити цей процес цілеспря­мованим, студентам дається комунікативна установка, яка корелює з обраною викладачем організаційною формою роботи з твором. Очевидно, в процесі застосування різних організаційних форм роботи комунікативна установка буде варіюватись, що зумовлюється різним "регістром" розу­міння художнього тексту. На думку психологів, ступінь розуміння худож­нього твору залежить від швидкості та правильності орієнтування читачів у місці та часі дії, від швидкості визначення головного героя твору тощо. Комунікативні установки допомагають виробити "стратегію розуміння", спрямовуючи увагу читачів на одиниці тексту, які є значущі в тому або іншому відношенні для його осмислення. Така робота з художнім англо­мовним текстом сприяє формуванню естетичного інтересу студентів через задоволення потреби в естетичних переживаннях (потреба у новій, цікавій, захоплюючій, емоційно забарвленій інформації, потяг до розширення знань про країну, мова якої вивчається, її культуру, побут, традиції тощо). Внаслідок задоволення мотивів у процесі читання у читача-студента виникають певні емоції, які в свою чергу мобілізують процес проникнення у смисловий зміст твору, що передбачає його розу­міння на семантичному, метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях. На цьому етапі здійснюється осмислення художнього тексту як складної структурної єдності системи взаємодіючих елементів, що слугують розкриттю комунікативного наміру автора.

Метою контрольно-оціночного етапу є контроль розуміння худож­нього англомовного тексту на семантичному, метасеміотичному і метаме­тасе­міотичному рівнях; формування естетичних оцінних здібностей студентів та навичок інтерпретації художніх творів.

На семантичному рівні відбувається аналіз усіх можливих мовних аспектів даного тексту: лексики, морфології, синтаксису та рецепція "змістової" і "смислової" інформації. Для перевірки розуміння художнього тексту на метасеміотичному рівнівикористовується група вправ, спря­мованих на оволодіння виражальними засобами мови та розуміння предметного змісту твору. На найвищому метаметасеміотичному рівні відбувається осягнення та сприймання глибинного змісту твору – досягнення взаємодії тексту художньої літератури і студентів, подальший розвиток їх мовної свідомості та мовленнєвої діяльності, емоційно-оціночної сфери.

Контролю підлягають не лише розуміння теми тексту, комунікативного наміру автора та його оцінка читачем, але й рівень сформованості вмінь, необхідних для визначення цих компонентів. Так, уміння адекватно розуміти естетичний та соціокультурний потенціали, сприяє розвитку уміння вести діалог з художнім текстом, що, в свою чергу, допомагає більш глибокому проникненню в його смисл.

Заключний (творчий) етап має на меті розвиток творчого потенціалу студентів-філологів. На цьому етапі удосконалюються вміння творчого переосмислення тексту на основі власних оціночних критеріїв, іде пошук продуктивних нестандартних рішень, що, в свою чергу, потребує пошуку нових прийомів роботи з художнім твором, які можуть забезпечити активну діяльність юнаків та дівчат. Самостійність і творчий характер роботи з текстом полягає в тому, що студенти в результаті активної переробки змістової інформації самостійно виводять нове експліцитно не виражене в тексті знання, використовуючи при цьому евристичний пошук рішення комунікативної задачі.

Отже, процес формування естетичного досвіду майбутніх учителів-словесників на основі читання художніх англомовних текстів передбачає застосування різних навчальних дій, спрямованих на естетичний розвиток особистості. Він покликаний сформувати навички слухання, виразного й емоційного читання, говоріння та письма, уміння спостерігати і добирати виражальні засоби мови, виділяти їх ознаки, сприймати текст у єдності змісту і форми. Залучення студентів-філологів до читання та обговорення творів художньої літератури на заняттях з іноземної мови сприятиме вихованню в них естетичного ставлення як до мистецтва слова, так і мистецтва взагалі, розвиткові почуттєвої сфери, збагаченню емоційного досвіду.

**Література**

1. Долматова М. П. Педагогічна модель процесу формування естетич­ного досвіду майбутніх учителів-філологів засобами іноземної мови. *Наукові записки.* *Серія "Психолого-педагогічні науки".* 2018. № 2. С. 6–11.
2. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 224 с.
3. Яковлева Л. Н. О некоторых особенностях преподавания немец­кой литературы в контексте межкультурной дидактики. *Иностранные языки в школе*. 1998. № 5. С. 20–25.

**МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ**

**В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ**

**Кавунник** **О. А.**

*У статті розкриваються особливості становлення мистецької освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття та її інтеграції в світовий культурно-освітній простір. Ніжинська вища школа пред­ставлена як важливий осередок збереження мистецько-освітніх традиції та впровадження сучасних інновацій. Опрацю­вання цілої низки документів дозволило вийти за межі суто емпіричного їх описання, пояснити окремі явища та факти, здійснити низку теоретичних узагальнень про студентську творчість у Ніжинській вищій школі.*

***Ключові слова****: мистецько-освітні традиції, інновації, сту­дент­ська творчість, культуротворення, фахова підготовка.*

На зламі ХХ–ХХІ століть мистецькі аспекти фахової підготовки студентів-музикантів у закладах вищої освіти (далі ЗВО) гуманітарного спрямування ІІІ, ІV рівнів акредитації становлять важливий компонент. Їх **актуальність** безперечна, оскільки з набуттям студентами компетенцій, як суми знань та набутого досвіду їх практичного засвоєння (індивідуальні, консультативні форми, виконавська практика), вони отримують навички культуротворення, що становить важливий **об’єкт дослідження** діяль­ності педагога-музиканта.

На часі необхідність постійного координування і уточнення змісту освіти; кількості і якості знань, які надаються в системі освіти з огляду на людину, її потреби і сподівання. На важливій ролі мистецької освіти як специфічній освітній галузі в сучасних державотворчих процесах наголошує Т. І. Сідлецька, зазначаючи, що саме через них реалізуються актуальні нині завдання збереження духовної спадщини народу, формується естетична культура особистості. На функціонуванні багато­сту­пеневої і безперервної системи підготовки мистецьких кадрів для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (школи естетичного виховання), середніх спеціалізованих мистецьких шкіл та шкіл-інтернатів, вищих навчальних закладів мистецької освіти, студій з підготовки кадрів для національних творчих колективів України наголошує академік В. І. Рожок, наполягаючи, що при введенні інновацій у мистецькій освіті, її реформуванні в світлі Болонського процесу, слід зберігати ціннісні традиції попередників. Науковець зазначає, що слід також у ході систе­мної модернізації освітньо-кваліфікаційної структури мистецької освіти обов’язково враховувати вітчизняний конкурентоздатний досвід. "У разі огульного пристосування нашого досвіду до такого роду Болонських процесів ми остаточно втратимо і працевлаштування наших музикантів у Європі, й іноземних студентів на ринку мистецько-освітніх послуг" [6].

Про зміни, що сьогодні відбуваються у мистецькій освіті, її інтеграцію у світовий культурний простір, розв’язання проблем духовного виховання молодого покоління, свідчать публікації науковців-мистецтвознавців, як-от: О. І. Малозьомової, К. І. Шамаєвої, культурологів Ю. П. Богуцького, О. В. Антонюка. У працях філософів, зокрема В. А. Бітаєва, В. А. Лічко­ваха порушуються проблеми естетичного виховання, гуманізації особи. Педагогічні дослідження, зокрема, І. А. Зязюна, О. П. Рудницької присвя­чені розробці методології мистецько-освітньої проблематики. В них визначається важлива роль жанрів мистецтва, мистецької освіти в удоско­наленні особистості, формуванні її духовного потенціалу. Показовою є думка І. А. Зязюна, який стверджував, що "смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою, іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку–саморозвитку, виховання–самовиховання, нав­чання–самонавчання всіх і кожного" [2, с. 14].

Значущість досліджень стверджують матеріали конференцій, прове­дення засідань "Круглого столу", як-от: Всеукраїнська науково-практична конференція "Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспек­тиви" здобувачів вищої освіти і молодих учених, круглий стіл "Мистецька освіта в сучасних умовах", проблематика яких викликана сучасними потребами локального контексту стану й розвитку мистецької освіти в Україні. У низці прикладів і формування напряму регіональногодослі­дження мистецької освіти, що сприяє презентації особисто-індивідуаль­них форм, шляхів студентської творчості у ЗВО гуманітарного спрямуван­ня в регіонах країни. Саме такий підхід стає прикладом мистецько-освітніх інновацій у незалежній Україні. За твердженням науковців, ЗВО гумані­тарного спрямування надається більшої самостій­ності у визначенні змісту освіти, шляхів їх розвитку. "Створюються навчальні заклади нового типу, що є більш різноманітними за своєю структурою, гнучкими за прин­ци­пами навчання, такими, що можуть швидко реагувати на запити сучас­ності. Консерваторії, як вищі навчальні заклади, за західноєвро­пейським зраз­ком набувають статусу академій, інститути перейменову­ються в універ­ситети. У вищих мистецьких навчальних закладах відкрива­ються нові факультети і кафедри (оперної режисури в консерваторії, естрадного мистецтва в училищі" [7]. У цьому контексті відбувається оновлення давніх і відкриття нових об’єктів культури як базових для прак­тики: оперні творчі лабораторії, театральні студії, музеї в навчальних закладах, як-от: у стінах Ніжинського державного університету імені Ми­коли Гоголя.

Ствердженням означеному є форми мистецької освіти на музично-педагогічному факультеті, з 2006 р. – факультет культури і мистецтв, з жовтня 2019 р. – навчально-науковий інститут мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету (далі – НДУ) імені Миколи Гоголя. Наявні форми доцільно проаналізувати в контексті тради­цій та інновацій у навчальному й творчому процесі розвитку хорео­графіч­ного, хорового, оркестрового виконавства в студентських колекти­вах, музично-театральній студії, у концертно-виконавській діяльності пе­да­гогів та студентів-вокалістів, інструменталістів, хореографів.

Опрацювання архівних документів, дисертацій, монографій, газетно-журнальної періодики з історії культури, мистецтва, освіти України, музич­но-історичних досліджень та краєзнавчих довідників з музичної регіоніки щодо мистецько-освітніх традицій у закладах музично-есте­тичного типу ІІІ–ІV рівнів акредитації на Чернігівщині, зокрема в Ніжині, дозволило вий­ти за межі суто емпіричного описання досі невідомих або маловідомих мате­ріалів, пояснити окремі явища, факти, здійснити низку теоретичних уза­гальнень про студентську творчість на факультеті культури і мистецтв [3].

Джерелом формування освітньо-мистецьких традицій були, як відомо, з історії питання, форми музично-естетичної діяльності учнів відкритої 1820 р. Гімназії вищих наук князя Безбородька – феномену освітньої полі­тики України початку ХІХ ст. У її стінах на засадах добровільності творчої діяльності, вмотивованої внутрішньою потребою художнього само­вира­ження творчої ініціативи, мистецької майстерності гімназистів, відбулося формування мистецьких талантів непересічних особистостей, серед яких були М. Гоголь, Є. Гребінка, В. Забіла, К. Базилі. Наступні поко­ління гімна­зистів та ліцеїстів організовували літературно-музичні вечори, бали, молодіжні студентські вечірки з танцями за участю студентського хору, со­лістів, інструментальних ансамблів, які, за спогадами Ф. Д. Про­цен­ка, вико­нували суспільно-мистецьку функцію [5].

Формуванню векторів музично-освітніх процесів, їх впливу на інші навчальні заклади Ніжина (школи, приватні пансіони), сприяли освітньо-культурні форми, аматорська музична творчість професорів, студентів Гімназії, реформованої в Інститут народної освіти (з 2006 року – класичний університет), виступи учнів закладів освіти Ніжина, як-от: Класичної чоло­вічої (нині – ЗОШ № 7) та жіночої гімназій (нині – фаховий медичний коледж), як-от: літературно-музичні вечори, спрямовані на виховання художніх смаків аудиторії; розвиток аматорської творчості гімназистів у жанрах сольного, ансамблевого, оркестрового виконавства, вокально-хорового співу, гри на музичних інструментах.

На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти в Україні професорсько-викладацький склад та студенти НДУ імені Миколи Гоголя, зокрема ННІ мистецтв, сприяють процесу гуманітаризації національної освіти, розвитку культуротворчих і природовідповідних традицій музично-педагогічної справи, започаткованої в галузі мистецької освіти України на зламі ХІХ–ХХ ст. музикантами-педагогами М. Лисенком, К. Стеценком, М. Леонтовичем.

В низці з традиційно відомими для розвитку студентської творчості формами, як-от: гуртки, секції, аматорські музичні, хореографічні ансамб­лі, зустрічі з митцями, тематичні вечори, студентські мистецькі фестивалі, на факультеті, який з 2016 р. носить ім’я професора Олександра Ростов­ського, значно активізувалася концертно-виконавська творчість. Прагнен­ня студентів-солістів, студентських колективів на чолі з педаго­гами-дири­гентами, викладачами класу вокалу, їх виступити перед різними аудито­ріями на сценах міста, в містах Чернігівщини, у військовій частині "Десна" перед воїнами АТО, на конкурсах, фестивалях всеукраїнського, міжнарод­ного рівнів, сприяють набуттю сценічно-артистичного досвіду, удоско­на­лю­ють рівень виконавської майстерності кожного, що важливо в майбутній професії.

Значуще місце в розвитку студентської творчості посідає молодіжний хор "Світич" – музична візитівка НДУ імені Миколи Гоголя. Під керів­ництвом засновників та диригентів Л. Шумської та Л. Костенко, профе­сорів кафедри вокально-хорової майстерності, заслужених діячів ми­стецтв України, колектив за чверть століття діяльності має понад 40 пере­мог на всеукраїнських, міжнародних хорових конкурсах та фестивалях (Німеччина, Франція, Австрія, Білорусь, Угорщина, Греція, Італія, Туреч­чина, Польща). "Світич" став творчою лабораторією для хористів у розвитку музично-театральних, сценічно-акторських, виконав­ських умінь та навичок.

Особливу роль у розвитку на факультеті в другій половині ХХ ст. освітньо-мистецьких традицій крізь призму концертно-виконавської діяль­ності студентів у жанрах вокальної, хорової, інструментальної творчості зіграли педагоги-випускники консерваторій України, Росії, Білорусі, зокрема Марія Бровченко, Микола Мельник, Анатолій Лащенко (Київ), Віктор Іконник (Одеса), Веда Розен (Москва), Костянтин Федотов (Мінськ).

Упродовж1964–2014 років утворилося яскраве сузір’я викладачів-науковців, які в практичній та теоретичній площині передають свій досвід, знання, вміння майбутнім учителям музичного мистецтва, досліджують форми музично-естетичного виховання молоді. Власна концертно-вико­навська творчість викладачів-вокалістів, зокрема Алли Хоменко, Валерія Курсона, Валентини Коробки впливають на формування культуро­твор­чості як форми мистецького самовираження студентів їх класу вокалу – Любові Пархоменко, Сергія Охонька, Ярослава Йотки, Ірини Шевченко. Досвід інструментальних дуетів, як-от Миколи Шумського та Володимира Дорохіна (баян), Лариси Гусейнової та Тетяни Ляшенко, Лариси Гусей­нової та Олени Спіліоті (фортепіано), зумовили бажання студентів взяти участь у конкурсах, концертах, ініційованих професором Людмилою Шумською, як-от: "Ніжин-Муз-Фест", конкурс студентської самодіяльної творчості "Світич відкриває таланти", Всеукраїнський юніорський конкурс тощо. Освітній процес та студентська творчість в ННІ мистецтв збага­чуються завдяки концертній діяльності Оркестру народних інструментів під орудою професора Миколи Шумського. Виступи студентів у "Художній вітальні", авторські концертні програми доцента Ольги Щербініної за участю студентів-музикантів, музично-театральні вистави Алли Хоменко за участю студентів, магістрів-вокалістів вкотре стверджують наявність різноманітних форм студентської культуротвор­чості в стінах НДУ імені Миколи Гоголя.

Потужну підтримку розвитку конкурсних змагань надає започатко­ваний 2011 р. хореографічний фестиваль-конкурс "Квітневі викрутаси" як важливий засіб художньо-естетичного, національно-патріотичного вихо­ван­ня та навчання студентів-хореографів. Серед прикладів є й концертно-виконавська творчість ансамблю народного танцю "Забава" на чолі з доцентом Олександром Пархоменком. У потужній панорамі міжна­родних, всеукраїнських, регіональних (обласних, міських) хореографічних конкур­сів, студентський колектив посідає чільне місце, презентуючи ми­стецт­во танцю, зокрема на Всеукраїнському фестивалі-конкурсі народної хоре­огра­фії ім. П. Вірського (Київ), Міжнародному фестивалі-конкурсі "Перлина мистецтва" (Львів), вокально-хореографічному конкурсі-фести­валі "Kiev art time – 2014" (Київ).

Таким чином, розвиток мистецької освіти на сучасному етапі у ЗВО вирізняється низкою мистецько-освітніх інновацій, які прийшли на зміну централізації та уніфікації навчального процесу останніх десятиліть ХХ ст. Про кардинальні зміни парадигми мистецької освіти свідчить діяльність педагогів та студентів факультету – Інституту мистецтв НДУ ім. Миколи Гоголя. На зламі ХХ–ХХІ століть вони сприяють збереженню освітньо-виховних функцій сучасної музичної культури та мистецтва України. Їх дослідження актуальне в річищі мистецтвознавчої та освітньої пробле­матики, зокрема з питань фахової підготовки педагога-музиканта.

**Література**

1. Богуцький Ю. П. Українська культура в європейському контексті / за ред. Ю. П. Богуцького та ін. Київ: Знання, 2007. 679 с.
2. Зязюн І. А. Проблема розвитку особистості у теорії мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості:* монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.
3. Музичне середовище Ніжина в контексті національних культуро­творчих процесів XIX – початку XXI століть: монографія. НАН України / Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: НАН України, 2016. 327 с.
4. Проценко А. Ф. Життєпис. Спогади / упоряд. та комент. І. Д. Гам­кала, Л. А. Проценко. Київ: Музична Україна, 1990. 280 с.
5. Проценко Ф. Д. Мистецькі спомини 1880–1930 / упоряд., заг. ред., комент. М. Шкурка; вступ. ст. В. Симоненка, Л. Проценко; закл. слово Ю. Бондаренка. Ніжин, 1993. 57 с.
6. Рожок В. І Мистецька освіта і Болонський процес. *Урядовий кур’єр.* 2005. 4 серпня.
7. Сідлецька Т. І. Музична освіта в Україні: стан, проблеми, перспек­тиви. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*: зб. наук. праць. Київ: Міленіум, 2012. Вип. XXIX. С. 462–467.

**ДО ПИТАННЯ СТРУКТУРИ ТА ФУНКЦІЙ СВІТОГЛЯДУ**

**Лозинська Є. В.**

*Стаття присвячена аналізу та узагальненню наукових досліджень, присвячених вивченню світогляду як особистісного феномену.*

***Ключові слова:*** *особистість, світогляд, структура світогляду, функції світогляду.*

Виховання людини – питання, яке постає перед кожним новим поко­лін­ням знову і знову. Якою має стати особистість у майбутньому важко уявити, але вже зараз зрозуміло, що вона повинна зайняти своє місце в світі, мати свої ідеали, погляди, змінювати навколишній світ за законами добра і краси, в неї має бути сформований світогляд. У цьому контексті постає й низка проблем, які потребують свого вирішення. Серед них розкриття структури і функцій світогляду. Їх теоретичне осмислення доз­во­лить ефективніше здійснювати й процес формування.

Проблема світогляду знайшла своє відображення в працях Е. Ануф­рієва, М. Бердяєва, О. Кузнецова, Д. Локка, О. Лосєва, В. Нурму­ха­мето­вої, П. Сорокіна, О. Спіркіна, В. Табачковського, І. Фролова, Ю. Хайрул­ліної, В. Шинкарука, П. Юркевича та ін.

Вченими вивчалися проблеми типології світогляду та його історич­ності, функцій та принципів формування світогляду, формування світо­глядної культури особистості, світоглядного потенціалу окремих навчаль­них дисциплін тощо.

Однак на сьогодні вчені ще не дійшли єдиної думки щодо компо­нентного наповнення структури світогляду особистості, потребують уточнення й питання функцій світогляду.

Ю. Хайрулліна в монографії "Світоглядна культура особистості" розкриває поняття "світогляд" як спосіб побудови картини світу, як форму суспільної свідомості людини, головними категоріями якої виступають такі дефініції, як "світ" і "людина".

Вчена вказує, що поняття "світ" як світоглядна категорія має довгий історичний шлях свого становлення. Вчена додає, що світогляд, по суті, є універсальною категорією, оскільки він інтегрує знання й почуття в переконання. Світогляд виражає імперативи поведінки людини та сенс її життя, і в цьому його функціональне призначення.

Далі дослідниця зазначає, що світогляд є постійним супутником життєдіяльності людини на всіх етапах розвитку суспільства. Саме світо­гляд лежить в основі картини світу, яку будує людина, і це стосується як певної епохи, так і її власного життя. Автор зазначає, що "світогляд – це комплексне переконання про те, як поводитися в цьому світі і по відношенню до Простору, і по відношенню до Часу" [6]. Якщо зробити узагальнення, то світогляд це те, як людина дивиться на світ, і те яким вона його бачить.

Ю. Хайрулліна вважає, що чим системнішим, ширшим і глибшим буде світогляд, тим точнішою стане картина світу, яку будує особистість, тим успішнішою буде життєдіяльність особи або співтовариства людей, і це тому, що більш пристосованою до умов стає програма людської життєдіяльності, тобто її світоглядна стратегія. Це, як вважають вчені, і є основна функція світогляду.

Більшість вчених погоджується з тим, що світогляд виступає як складний феномен, для якого характерними є цілісність і єдність усіх його компонентів. Його основним питанням було і залишається відношення "світ – людина". Наголошується, що людина як суб’єкт світогляду усві­домлює своє призначення у світі і формує життєві настанови [9].

Аналізуючи наукові джерела, О. Кузнецов виокремив низку визначень світогляду, які дали можливість для їх узагальнення та осмислення в психолого-педагогічному аспекті. Так, у різних авторів світогляд розгля­дався, як:

* система поглядів на світ та місце людини в ньому, ставлення до світу та до себе;
* цілісна система поглядів на світ та на себе, місце людини в світі;
* система узагальнених поглядів людини на природу й суспільство, та як результат, сформовані переконання, ідеали, життєві позиції, ціннісні орієнтації тощо [2, с. 42–43].

О. Кузнецов робить висновок про те, що світогляд виступає струк­тур­ним компонентом особистості, а це, в свою чергу, "позначається на спрямованості, самосвідомості, самоставленні та ставленні до світу, є системою поглядів та уявлень про світ та себе у ньому, виступає ядром картини (образу) світу. Важливим методологічним положенням можна вважати висновок вченого про те, що формування світогляду починається з дитинства, пов’язується з процесом становлення свідомості і триває все життя, проте сенситивним періодом його найактивнішого розвитку є підлітковий та юнацький вік [2, с. 46].

На сьогодні відомі різні погляди вчених щодо структури світогляду особистості та її компонентного наповнення. Структура світогляду, як вказує І. Надольний, "висвітлює стан, міру наближення людини до світу в процесі творення його як системного образу" [3, с. 53]. Так, на думку В. Нурмухаметової, структура світогляду представлена такими компо­нентами, як: знання, принципи, ідеї, переконання, ідеали, духовні цінності. Носіями світогляду, вважає вчена, є окремі особистості, соціальна група, суспільство в цілому, людство в ту чи іншу епоху [8]. Всі означені компоненти у своїй єдності складають цілісну структуру сформованого світогляду, який має кілька рівнів, а саме:

* *світовідчуття* (емоційно-психологічний рівень) – постає спо­собом самоствердження світогляду і виступає як духовний стан людини, який визначає прийняття чи неприйняття людиною світу, її довіру або недовіру в ставленні до людей тощо;
* *світосприйняття* (рівень предметної реальності певним чином організованої і впорядкованої);
* *світорозуміння* (пізнавально-інтелектуальний рівень) – світ набуває цілісності [5].

В. Нурмухаметова виокремлює два рівні світогляду. Перший – чут­тєве осягнення світу (світовідчуття, світосприймання, світопредстав­лен­ня, світопереживання), другий – світорозуміння (осмислення людиною світу й самої себе) [8].

Існують й інші бачення структури світогляду. Так, деякі вчені до його структури відносять такі компоненти, як: *узагальнені знання, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми* [9].

Щодо окремих компонентів структури, то *узагальненими знаннями*, які складають інформаційну базу світогляду, можна вважати лише ті знання, "які є життєво важливими для людини і які практично і теоретично розкривають сутність стосунків між людиною і світом у кожну історичну епоху" [9].

*Переконання* виступають складовою світогляду і представлені в якості основної моральної настанови, твердої впевненості, що визначає мету й напрям вчинків людини [1, с. 257].

*Цінності* (матеріальні, суспільно-політичні та духовні) розглядаються як "позитивна чи негативна значущість об’єктів довкілля для людини, що визначається їх залученням у сферу людської життєдіяльності, її інтересів і потреб [4, с. 484].

*Ідеали* трактуються як взірець досконалості, кінцева найвища мета прагнень, а також ідеальний образ, що визначає спосіб мислення та діяльності людини [4, с. 218].

*Вірування* – це форма і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя.

*Принципи діяльності*, будучи нормативно-регулятивним компо­нен­том світогляду, "визначають свідоме практичне і теоретичне став­лення соціального суб’єкта до об’єкта і до самого себе" [9].

*Життєві норми* (норма, від лат. norma – правило, взірець) – це існуючий у соціальній спільноті стандарт, порівняння з яким визначає прийнятність і досконалість об’єктів, процедур і продуктів діяльності. Основним змістом норми виступають вимоги суспільства [1, с. 234].

Слід звернути увагу на тісну взаємозалежність і взаємовплив згаданих компонентів. Як слушно зауважує І. Надольний, "не може бути світогляду без ідеалу; ідеал потребує віри у своє втілення. Віра ж невіддільна від любові, людина вірить і сподівається на те, що вона вважає святим і дорогим" і "саме тому світогляд – не тільки знання та усвідомлення, це ще й життєвий процес…" [3, с. 53].

Світогляд виконує і свої функції, серед яких називають такі, як:

* орієнтаційна;
* пізнавальна;
* виховна;
* ідеологічна;
* комунікативна;
* творчо-перетворювальна (практична);
* прогностична та ін. [3. с. 53].

Втім, як вважає В. Хмелько, основними й найзагальнішими функціями світогляду є оцінка всього, що відображає психіка людини, інтеграція цього матеріалу в узагальненій моделі "світ і Я" [7].

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про неоднозначність підходу вчених до структури і функцій світогляду. Кожна людина має своє уявлення про світ і свою роль у ньому, а це вказує на те, що світогляд значною мірою відображає суб’єктивне бачення навколишнього світу і відношення кожної окремої людини до світу, що оточує.

**Література**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Кузнецов О. І. Світогляд особистості як психологічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. URL: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/6/6> (дата звернення 12.10.2020).
3. Надольний І. Ф. Світогляд – ключова проблема пізнання та діяльності людини. *Вісник НАДУ при Президентові України.* № 4. 2015. С. 50–54. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/pages/dop/58/files/b86f881f-8252-46b8-a230-9de7dda6f8e0.pdf>
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
5. Світогляд. Функції світогляду. Структура світогляду. Науковий філо­софсько-релігієзнавчий портал "Філософія і Релігієзнавство" URL: [https://­tureligious.­com.ua/osnovy-filosofiji-svitohlyad/](https://tureligious.com.ua/osnovy-filosofiji-svitohlyad/)
6. Хайрулліна Ю. Світоглядна культура особистості: структурно-функ­ціо­нальний аналіз: монографія. Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 235 с. URL: http://lib.npu.edu.ua /ft/Internet/harulina-svitoglad.pdf
7. Хмелько В. Світогляд особи: психологічна структура і функції. URL: <http://old.kiis.com.ua/pub/svitos.pdf> (дата звернення 12.10.2020).
8. URL: <https://ppt-online.org/88729> (дата звернення 12.10.2020).
9. URL: <http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/01H1R1_1.htm>
10. URL: <https://pidruchniki.com/1821100162260/filosofiya/svitoglyad_yogo_sutnist_struktura>

**СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ,**

**ЙОГО СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІЧНА ОСОБЛИВІСТЬ**

**Ляшко М. П.**

*У статті розкривається сутність музичного сприймання, висвіт­лю­ються теоретичні і практичні аспекти сприймання музики в сучасному освітньому просторі.*

***Ключові слова:*** *сприймання музики, інтерпретація музики, музич­ний твір, художній образ.*

Розвиток музичного сприймання школярів є провідною проблемою сучасної музичної педагогіки. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній музичній діяльності, в цілеспрямованому аналізі музичних творів. Тому головним завданням музичного виховання учнів є формування активного сприймання музичних творів.

Формування повноцінного музичного сприймання вимагає розвитку емоційної сфери дітей, художньо-творчої активності, здатності до розу­міння і переживання музики, набуття естетичного досвіду. Ефек­тивність цього процесу значною мірою визначається якістю педагогічного кодуван­ня, яке має спрямовуватися на створення оптимальних умов для музичного розвитку особистості, забезпечення глибокого осягнення учнями змісту музичних творів, єдності змістовної і процесуальної сторін музичного виховання, міжпредметних зв’язків і взаємодії різних видів мистецтва, колективної та індивідуальної форм музичного навчання і спілкування.

Оскільки ефективність керування музичним сприйманням залежить передусім від особистості вчителя, особливого значення в системі педагогічної освіти набуває вдосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя до музично-виховної роботи.

Проблема формування музичного сприймання має глибоку історію. Значну роль у становлення цієї науки відіграли праці Б. В. Асаф’єва, С. М. Беляєвої-Екземплярської, Н. Л. Гродзенської, Д. Б. Кабалевського, О. Г. Костюка, П. Міхеля, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, А. Н. Со­хора, Б. М. Теплова, Р. Франсе, В. М. Шацької, а також багатьох інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Новий методологічний підхід до проблеми музичного сприймання пов’язаний з дослідженнями О. Г. Костюка, Л. А. Мазеля, В. В. Меду­шевського, Є. В. Назайкінського та інших, які ґуртуються на інтонаційній теорії Б. В. Асаф’єва.

У педагогічному аспекті цей підхід визначив увагу до виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики з опорою на інтонаційно-образний досвід дітей, розкриття життєвих зв’язків музики.

Сучасна мистецько-педагогічна наука має значні здобутки в дос­лідженні проблеми формування музичного сприйняття. А. Болгарський, Т. Завадська, А. Козир, В. Медушевський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Ру­дницька та інші вчені в своїх працях розглядають музичне сприй­няття як провідний аспект педагогічного професіоналізму; Г. Побережна, Т. Щериця досліджують сприймання в контексті розкриття специфіки інтонаційної природи музики.

Вокально-хорова музика виступає як різноманітний і специфічний вектор впливу на суб’єктів мистецького процесу, провідну роль у якому відіграє постать керівника-диригента, як носія і провідника культурних надбань людства, цілеспрямованого у пошуках нових площин мислення для забезпечення продуктивності диригентсько-хорового процесу. Тому, особливої актуалізації у процесі вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває формування ціннісного сприйняття мистецьких творів у контексті творчої активності студента, цілеспрямо­ваності, продуктивного творчого мислення, самостійної позиції у вирішенні вокально-хорових завдань.

Слід зауважити, що сприйняття "сприймання (перцепція, від лат. рerceptio)" на відміну від відчуттів, що відображають лише окремі власти­вості та якості речей матеріального світу (за С. Гончаренком) надає цілісний їх образ. Сприйняття характеризується індивідуальними особли­востями і є чуттєвою основою абстрактно-логічного мислення, що виявляється в точності, швидкості і повноті відображення об’єкта, співвідношенні в цьому процесі аналізу й синтезу образних, раціональних та емоційних його компонентів [4, с. 439].

Кожний мистецький твір автор замислює як об’єкт сприймання і завдяки цьому його структура враховує індивідуальні особливості слуха­ча. Як зазначала О. О. Апраксіна, аналіз і сприймання не відірвані одне від одного, вони весь час взаємодіють: сприйняття розбирається і тут же знову відбувається повторне сприймання, тобто ознайомлення з твором не зупиняється ні на першому сприйманні, ні на першому його аналізі – весь час потрібне повторне неодноразове звернення до прослухову­вання [1, с. 38].

Кожен автор замислює мистецький твір як об’єкт сприймання і завдяки цьому його структура завжди враховує індивідуальні особливості перцептивних реакцій автора. Як пише В. В. Блудова, сутність сприй­мання становить "не добування інформації про об’єкт, а про акустичний процес, що відбувається. Воно має принести суб’єкту інформацію про результати пізнання і оцінки дійсності автором твору. В ході цього сприймання і внаслідок своєрідної переробки його результатів суб’єкт відчуває не тільки духовний, а й практичний вплив, що задуманий автором. Мистецтво бере участь у формуванні життєвих установок цього суб’єкта, формує його ставлення до дійсності. Сприймання дає в цьому разі не вихідний почуттєвий матеріал, а результати осмислення митцем іншого почуттєвого матеріалу – його життєвих спостережень, які склалися перед ознайомленням з даним твором [2, с. 114–152].

Слухання музичного твору є важливим етапом у структурі ознайом­лення учнів з творами шкільної навчальної програми. Воно передбачає сприймання творів музичного мистецтва для розширення й збагачення інтонаційно-слухового запасу школярів, формування музичної культури особистості. Художнє сприймання впливає на пізнавальні, моральні та естетичні почуття. Емоційні переживання сприяють піднесенню або пригніченню внутрішньому стану особистості, акуму­люються з попереднім досвідом і збагачують інтелектуальну сферу.

Термін "інтерпре­тація" знайшов широке запровадження відповідно до створення, виконан­ня та сприймання творів музичного мистецтва. Інтер­претація музики, як зазначає Г. Падалка, є "мистецтво, що ґрунту­ється на засадах об’єктив­ного і суб’єктивного відтворення художніх образів, створених композито­ром [8, с. 48]. Л. М. Масол, визначаючи вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки, наголошує, що учні "інтерпретують зміст прослуханих та виконаних музичних творів, висловлюють судження про специфіку інтонаційно-образної мови музики порівняно з іншими видами мистецтв, виражають та обґрунтовують емоційно-естетичне ставлення до музичних та літературних образів [6, с. 15].

У процесі слухання музики відбувається збагачення музично-слухо­вих вражень і уявлень. Інтерпретація інтонаційно-образного змісту музич­них творів відбувається за допомогою словника емоційно-образних визначень музики, розробленого та запропонованого для використання О. Я. Ростовським [9, с. 203–211].

О. Г. Костюк звертає увагу на те, що "звучання музики пробуджує в серці слухача багатобарвну гаму витончених емоційних предметів і яскра­вих активних спалахів, предметних почуттів і ледь властивих наст­роїв" [5, с. 21–24]. Відсутність у суб’єкта сприймання такої здатності до емоційної реакції на музику нерідко породжує у нього "ціннісну оману", тобто недоступність для нього осягнення художньої цінності мистецького твору.

Слід зазначити, що таке явище може характеризувати не лише ситуацію, коли реципієнту бракує емоційності сприймання, а й випадки неадекватного переживання музики, наявність суб’єктивних почуттів, що далекі від образного змісту самого твору. Звідси стає зрозуміло роль почуттєвого чинника в процесі музичного сприймання, а саме – музичних емоцій як складового виду художніх, де виразом Л. С. Виготського, "суть розумних емоцій" [3, с. 41–46], що несуть у собі великі "інтелектуальні потенції", виконують пізнавальні функції, внаслідок яких відбувається розуміння та інтерпретація реципієнтом змісту музики. За Б.Тепловим "сприймання музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. В музиці через емоцію ми пізнаємо світ [10, с. 87–92].

Отже, формування музичного сприймання в молоді на сьогоднішній день стає вимогою великого значення, адже суспільству потрібні не одиниці розумних слухачів, а слухацькі аудиторії, які здібні поглиблено сприймати і переживати музичне мистецтво. Кожен твір увібрав у себе певний соціально значущий досвід людей. Лише адекватне розуміння і переживання твору робить можливим засвоєння досвіду, який призводить до зміни пізнання і поведінки людей. У цьому полягає основа сприймання твору, його вплив на особистість.

Завдання формування музичного сприймання закладено самою історією. Адже художній стиль ХХ–ХХІ ст. допускає і вбирає в себе розмаїття багатьох стильових сполучень. А саме мистецтво, як це не парадоксально звучить, вимагає шукати не самих почуттів, а "схеми почуттєвостей", що споглядається й осмислюється збоку "через призму індивідуалізованого світосприймання свого власного "Я" [7, с. 8–12]. За межами музичного сприймання людина не зможе розуміти й оцінювати музичні явища.

**Література**

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания. Москва: Просвещение, 1983. 224 с.
2. Блудова В. В. Природа и структура художественного восприятия. *Эстетические очерки.* Москва: Музыка, 1977. Вып. 4. С. 114–152.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Искусство, 1968. 379 с.
4. Гончаренко С. І. Український педагогічний енцеклопедичний словник. Рівне: Волинські обриси, 2011. 552 с.
5. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ: Рад. школа, 1970. 48 с.
6. Масол Л. М., Очаківська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О. Вив­чення музики в 1–4 класах: навч.-метод. посіб. для вчителів. Харків: Скорпіон, 2003. 144 с.
7. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 1. С. 8–12.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі: навч. метод. посібник. 2-ге вид., доп. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2011. 216 с.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальних способностей. Избранные труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. С. 87–92.

**МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

**В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Матвієнко С. І.**

*Розбудова в національній системі освіти такої ланки, як перед­шкільна освіта, потребує взаємоузгодження її основних засад із наступною освітньою ланкою*, *– початковою школою*, *– стосовно різних питань навчання та розвитку дітей. До таких питань належить і музичне виховання, яке на сьогодні визначається малодослідженим та потребує подальшого розв’язання на науко­вому та методичному рівнях.*

***Ключові слова****: музичне виховання, передшкільна освіта, музична освіта, початкова школа, наступність, діти дошкільного віку.*

Інтеграція освіти України у міжнародний простір позначилася знач­ними змінами в усіх ланках освіти, у тому числі – дошкільної, яка є першою ланкою системи неперервної освіти і закладає основи соціокультурного становлення особистості. Зазначимо, що відповідно до Закону України "Про дошкільну освіту" на рівні дошкільної освіти повинно забезпечу­ва­тися виконання вимог Базового компоненту дошкільної освіти (*тут і далі – БКДО*) в Україні [2], готовність дитини продовжувати подальшу освіту. У зв’язку із цим визначаються підвищені вимоги до дошкільної освіти – першої ланки організованого виховання та розвитку дітей до 6 (7)-річного віку, коли вони стають випускниками закладів дошкільної освіти (*тут і далі – ЗДО*).

Згідно із Законом України "Про освіту" [5] діти старшого дошкільного віку обов’язково охоплюються дошкільною освітою відповідно до стандарту дошкільної освіти – БКДО [2]. Забезпечити більш якісну та повноцінну підготовку дитини до школи, відповідно до освітньої практики багатьох країн, повинна *передшкільна освіта*, яка нині є обов’язковою для дітей 5–5,5 років. За визначенням А. Богуш, передшкільна освіта – цілеспрямований і організований процес та результат розвитку, вихо­вання і навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах. Її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання в школі [1, с. 10].

У зв’язку із вищезазначеним актуальним визначається забезпечення наступності між дошкільною та шкільною ланкою в основних лініях розвитку дитини. Безперечно, питання наступності не є новими для педагогічної науки, проте майже кожного року вони розглядаються на якісно новому рівні, оскільки запроваджуються методики навчання, виховання та розвитку, визначаються новітні підходи та усе частіше використовуються поряд із традиційними й нетрадиційні технології розвитку дітей дошкільного віку.

Як зазначає О. Ковшар, наступність дошкільного закладу та почат­ко­вої школи традиційно визначається як двобічний зв’язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред’явлені дітям у школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [6, с. 120]. Сучасні науковці А. Богуш, Т. Степанова схиляються до думки про необхідність розробки наскрізних програм навчання та виховання дітей 4–10 років, спрямованих на проєктування цілісної спільної діяльності дитини та дорослого.

Зупинимося більш детально на тому, наскільки забезпечується наступність *у музичному вихованні* дошкільників та молодших школярів. Музичне виховання – це процес, у якому педагог допомагає дитині набути музичного досвіду, елементарних відомостей і навичок, здобути відповідні знання [8, с. 20]. Серед завдань музичного розвитку дитини, що є загальними для дитячого садка та загальноосвітньої школи, можна назвати, зокрема:

1. Формування основ музичної та загальної духовної культури.

2. Залучення дітей до культурної музичної спадщини минулого і сьогодення, до світової та національної музичної культури.

3. Розвиток музичних і творчих здібностей з урахуванням можли­востей кожної дитини за допомогою різних видів музичної діяльності.

4. Розвиток музичного мислення.

5. Ознайомлення з музичною творчістю на основі синтезу мистецтв, використовуючи поєднання різних видів діяльності – музичної, образо­творчої, художньо-мовної, ігор-драматизацій.

6. Стимулювання творчих проявів у музичній діяльності.

7. Створення умов для розвитку музичних здібностей і творчої актив­ності.

8. Виховання емоційної культури.

Втілення мети та завдань музичного виховання можливе за умови реальності забезпечення *наступності* між дитячим садком та школою. Говорячи про наступність музичного виховання, можна визначити, що вона простежується в широкому колі складових: змісту програм, мети, завдань, принципів, методів музичного виховання, структури музичного заняття / уроку музики, музичного репертуару тощо.

Сутність наступності полягає у тому, що при зміні цілого як системи (передшкільна ланка дошкільної освіти – молодша школа) зберігаються його окремі компоненти та способи організації, а основою слугує досяг­нуте на попередніх етапах. На думку багатьох учених (Н. Ветлугіна, А. Зиміна, А. Катінене, Е. Костіна та ін.), принцип наступності в опануванні музики має визначатися не в кількісному перетворенні знань, умінь та навичок, а в ускладненні способу музичного мислення – *від почуттів і настроїв → через характер та музичний образ → до композиторського кредо та стилю епохи*.

Як зазначають А. Гогоберідзе та В. Деркунська, розвинені особистісні та навчальні можливості дітей старшого дошкільного віку дозволяють їм встановлювати зв’язки музики з іншими видами мистецтва – літературою, живописом театром. За допомогою педагога мистецтво стає для дитини цілісним способом пізнання світу та самореалізації. Запровадження вихователем інтегративного підходу до організації взаємодії дітей з мистецтвом допомагає дитині висловлювати свої емоції та почуття відомими та близькими для дошкільника засобами – звуками, фарбами, рухами, словом [3, с. 120]. При цьому глибина емоційного переживання виражається у здатності дитини інтерпретувати не стільки виражальний музичний ряд, як нюанси настроїв та характерів, які виражені у музиці.

Розглянемо щодо цього більш детально відповідність програмового змісту музичного виховання на рівні передшкільної освіти та 1-го класу початкової школи. Так, на реалізацію завдань державного стандарту дошкільної освіти – її Базового компоненту, – нині розроблено низку дер­жав­них комплексних програм. У кожній з них, відповідно до завдань та структури БКДО, музичне виховання виділяється окремою підструктурною частиною освітньої лінії "Дитина у світі культури" (наприклад, "Музична діяльність), а орієнтовний перелік музичного репертуару подається, як правило, в додатках до програми. Зазначимо, що в методичній основі побудови музичних занять у закладі дошкільної освіти на сьогодні зберігається підхід за видами музичної діяльності дітей – навчання співу, слухання музики, використання музично-ритмічних рухів, інструмен­тального музикування тощо.

У навчальній програмі з музичного мистецтва для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів [9] покладено в основу тематичну побудову (засновану на музично-педагогічній концепції Д. Кабалевського), що дає змогу об’єднати різні види музичної діяльності учнів (сприймання музики, виконання, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація тощо) на одному уроці [9, с. 2].

Одна із ключових передумов наступності полягає у тому, що в основу розробок, концепцій, ідей щодо змісту музичної освіти, які віднайшли своє втілення в дошкільних та шкільних програмах, покладено праці авторів: Е. Абдулліна, Б. Асафєва, Н. Ветлугіної, Д. Кабалевського, В. Медушев­ського, Б. Теплова, С. Науменко, О. Радинової та ін.

Зазначаючи стосовно змісту музичної освіти, слід особливо зупи­нитися на репертуарі, роль якого у музичному вихованні важко перео­цінити. Основу музичного репертуару для дітей передшкільного та молодшого шкільного віку складають твори класики (вітчизняної та зару­біж­ної, народної та духовної музики). Як на рівні передшкільної освіти, так і для молодшої школи для дітей представлено широкий спектр різних за жанрами та стилями музичних творів. Отже, саме репертуар найбіль­шою мірою забезпечує наступність музичної освіти. До того ж, якщо порівняти структуру уроку музичного мистецтва та музичного заняття, то вони, незважаючи на широку варіативність, у цілому збе­рігають основні розділи (вступна частина, основна частина / ознайомлення з новою темою, рефлексія, заключний розділ тощо).

Аналізуючи зміст навчальної програми "Музичне мистецтво" для початкової школи (авт. Л. О. Хлєбнікова, Л. О. Дорогань, І. М. Івахно, Л. Г. Кондратова, О. В. Корнілова, О. В. Лобова, Н. І. Міщенко) [9], можна сказати, що вона передбачає варіативність, поліхудожність, наступність та неперервність завдань і змісту музичної освіти в початковій та основній школі. Проте наступність та неперервність з попередньою ланкою музич­ної освіти – дошкільною, на жаль, у програмі не перед­бачена [7, с. 204].

Проаналізувавши рівень відповідності програм музичної освіти для дітей перешкільного та молодшого шкільного віку, І. Малашевська вказує на те, що у змісті навчальних програм виявлено наявність переваги знаннєвої функції музичної освіти над емоційно-почуттєвою, що може визначити однобокість інтелектуалізму шкільного музичного навчання дітей 6–9 років [7, с. 206].

Зазначимо, що в сучасних закладах дошкільної освіти практично не використовуються засади нотної грамоти для дошкільників (за концепцією Н. Ветлугіної), розробленої у попередні десятиліття. Таким чином, ще більше визначається розрив між методичними основами музичної освіти дошкільної та початкової освітніх ланок.

Отже, у проведеному короткому науковому дослідженні обґрунтовано думку стосовно того, що на сьогодні, в контексті розбудови такої освітньої ланки, як передшкільна освіта, визначається невідповідність наступності та неперервності в музичному вихованні дошкільників та молодших школярів.

**Література**

1. Богуш А. М. Передшкільна освіта в сучасному освітньому просторі. *Рідна школа*. 2014. № 12. С. 8–11.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. 2012.
3. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкаль­ного воспитания детей дошкольного возраста. Москва: Академия, 2005. 418 с.
4. Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.mon.gov.ua>
5. Закон України "Про освіту". URL: [https://kodeksy.com.ua/pro\_ osvitu/statja-11.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_%20osvitu/statja-11.htm)
6. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації передшкіль­ної освіти: монографія /; Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ "Криворізький національний університет" МОН України. Кривий Ріг: Видавець: Р. А. Козлов, 2015. 270 с.
7. Малашевська І. Теорія та практика сучасної системи музичної освіти дітей молодшого шкільного віку. *Людинознавчі студії. Серія "Педа­гогіка"*. Вип. 31. 2015. URL: <http://dspu.edu.ua/pedagogics/> arhiv/31/22.pdf
8. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.
9. Музичне мистецтво: навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 клас). URL: [mon.gov.ua›osvita›navchalni-programi](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli)

**ХУДОЖНІЙ СМАК У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ**

**Приходько Г. І.**

*У статті розглянуто поняття "художній смак"* *як компонент естетичної свідомості, а також місце художнього смаку в струк­турі особистості з точки зору концепції динамічної функціональної структури особистості К. Платонова.*

***Ключові слова:*** *структура особистості, художній смак, есте­тич­на свідомість, художньо-естетичні уподобання, емоційно-ціннісне ставлення.*

Формування естетичних та художніх смаків є важливим аспектом розвитку духовної культури особистості в сучасному суспільстві. Цей процес потребує від людини моральних, естетичних і творчих зусиль, самодисципліни, щоб стати інтелігентною, естетично вихованою люди­ною, що прагне до самореалізації та самовдосконалення.

Відомо, що будь-яка інформація, в тому числі естетична, яку отримує особистість із навколишньої дійсності, тісно пов’язана із суб’єктивними особливостями її світосприйняття − адже окремі якості в процесі активної взаємодії між собою створюють складну і мінливу систему індивідуальних проявів особистості. Категорія художнього смаку завжди привертала до себе увагу кращих представників світової філософської й естетичної думки.

Філософське обґрунтування проблеми естетичного та художнього смаку особистості представлено в працях А. Бурова, Г. Василеску, В. Вол­кова, Ф. Вольтера, Ш. Германа, І. Канта, Л. Когана, Д. Кучерюка, О. Лар­міна, Л. Левчук, А. Молчанової, Ш.-Л. Монтеск’є, В. Панченко, В. Скатер­щикова, Д. Юма та інших.

Проблеми художнього смаку та естетичного розвитку особистості у психолого-педагогічному та естетико-мистецтвознавчому аспектах роз­гля­дали: А. Бодальов, Ж. Вартанова, Л. Виготський, М. Каган, А. Кова­льов, Л. Коган, О. Комаровська, І. Кон, Л. Левчук, О. Леонтьєв, А. Молча­нова, О. Олексюк, С. Рубінштейн, О. Рудницька, Д. Узнадзе, Г. Шевченко, П. Якобсон та інші.

На думку О. Комаровської, естетична свідомість людини, форму­ючись через занурення в мистецтво і конкретизуючись як художня свідомість, відтворює поступове художнє становлення людини. Воно виявляється в таких формах ставлення до мистецтва і світу, як: художній інтерес, смак, оцінка, ідеал, погляди, що відображають динаміку руху особистості до індивідуального відбору мистецьких цінностей, а тим самим – до саморозвитку і самовиховання [2, с. 8].

Художній смак виступає як компонент естетичної свідомості, в якому здатність безпосереднього почуттєвого відчуття краси збагачена діяль­ністю мислення, а відображення тих чи інших об’єктів у їхній цілісності та змістовності тісно пов’язане з суб’єктивною емоційною оцінкою.

А. Молчанова зазначає, що: "Смак не є найпростішою й неподільною далі здатністю особистості, а є здатністю зі складною структурою, яка включає в себе різні характеристики естетичного суб’єкта, такі як: естетичне сприймання, естетичне почуття, естетичні потреби, інтереси та інші установки особистості" [6, с. 17–18].

О. Костяєв вважає, що: "Художній смак – це складне явище, яке не може бути зведене ні до "чистої" емоції, ні до "чистої" думки, тобто найголовніше в сприйманні смаку − узгодження раціональних і почуттєвих сторін свідомості" [3, с. 9].

Дослідник І. Лукшин виділяє п’ять наступних компонентів художнього смаку:

* *когнітивний* (орієнтація на знання в сприйнятті художнього об’єкту);
* *художньо-емпіричний* (вибір улюблених творів або авторів);
* *інформаційно-прагматичний* (орієнтація на корисність);
* *емотивний* (потреба в задоволенні);
* *соціативний* (що формується під впливом значущих людей) [5].

Щоб краще зрозуміти місце художнього смаку в структурі особистості,звернемось до концепції динамічної функціональної структури особис­тості К. Платонова. Вчений вважав, що структура особистості складається із чотирьох підструктур:

* *спрямованості особистості (*як соціально обумовленої підструк­тури, що відбиває індивідуально переломлену групову суспільну свідомість);
* *досвіду, або індивідуальної підготовленості* (знання, навички, уміння);
* *особливостей психічних процесів*;
* *біопсихічних властивостей* (як відбиття в структурі особистості загального, особливого й одиничного) [7, с. 125].

Художній смак як компонент естетичної свідомості відноситься в основному до першої підструктури − спрямованості особистості,найбільш істотної для особистості в цілому. Водночас він є результатом взаємодії інших підструктур [7].

На думку А. Лушиної, структура художнього смаку фактично збіга­ється зі структурою особистості як її проєкція, тому її можна представити як єдність п’яти компонентів: потребово-мотиваційного, перцептивно-емоційного, інтелектуального, вольового, художньо-есте­тич­ного [4].

*1)* *Потребово-мотиваційний* *компонент* характеризується наяв­ністю естетичної потреби, що виступає спонукальним мотивом до художнього сприймання й творчості. Елементами даного компоненту художнього смаку є також *інтерес* як конкретизація даної потреби, *установка* як інтуїтивно-виборча схильність особистості до сприймання й *створення* художніх цінностей, а також художні ціннісні *орієнтації*. Світогляд, виявляючи вплив на цілі й мотиви художньо-творчої діяльності, впливає на розвиток, становлення й удосконалення якісної сторони художнього смаку.

*2)* *Перцептивно-емоційний компонент* художнього смаку може бути представлений, насамперед, емоційною чутливістю. Це, власне, пережи­вання в момент безпосереднього сприймання твору мистецтва, на основі якого формується здатність до чуттєвого переживання художнього образу як синтезу почуття й думки. Емоційна чутливість у комбінації з інтуїцією стимулює асоціативне мислення, уяву, фантазію й актуалізує сформовані раніше естетичні почуття, завдяки яким на логічний рівень пізнання надходить обраний почуттєвий матеріал. Гедоністичний елемент художнього смаку припускає здатність відчувати насолоду при сприйнятті високохудожніх творів мистецтва. Також сюди відносять спостереж­ливість, вразливість, уяву, емпатію, на основі яких створюються, фор­муються й розвиваються художньо-пізнавальні мотиви й потреби.

*3)* *Інтелектуальний компонент* художнього смаку виступає як здатність особистості до інтелектуального осмислення емоційної інфор­мації. У процесі інтерпретації, як логічного аналізу й синтезу одержуваних емоційних вражень, відбувається виділення найбільш значущих для особистості деталей художнього об’єкта й співвіднесення їх із соціаль­ними нормами й критеріями, що є обов’язковою умовою адекватності оцінки.

Елементами інтелектуального компоненту виступають: особливості художньо-образного й асоціативного мислення, особливості логічного мислення, що проявляються в критичності судження, його теоретичності й доказовості, а також в інтелектуально усвідомленій оцінці смаку.

*4)* *Вольовий компонент* художнього смаку недостатньо розглянутий в науковій літературі, хоча відомо, що при взаємодії із творами мистецтва людина здатна відчувати тією чи іншою мірою вплив на власну вольову сферу. Змістовною стороною вольового компоненту художнього смаку виступає *самостійність*, яка проявляється в тому, що людина в своїх уподобаннях орієнтується на смаки оточуючих лише відповідно до особистісних характеристик, рівня соціальної адаптації і т. д. У виборі художніх цінностей самостійність формується з особистих знань й переконань, а у відстоюванні особистих художньо-естетичних переконань проявляється *наполегливість* як елемент вольового компоненту худож­нього смаку.

*5) Художньо-естетичний компонент* художнього смаку представ­лений такими елементами, як: досвід емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та індивідуальної творчої діяльності; художньо-естетичні знання; уміння адекватно сприймати твори мистецтва; аргументувати власне естетичне судження; робити теоретичний, естетичний та мистецтвознавчий аналізи художнього твору.

Виділимо висновок А. Лушиної про те, що кожний із представлених компонентів художнього смаку може служити одиницею виміру при побудові моделі формування даної якості. При цьому кореляційні зв’язки та зміни в структурних рівнях смаку становлять собою джерело його розвитку й удосконалення [4].

Отже, художній смак є інтегративною властивістю естетичної свідо­мості, яка забезпечує орієнтування особистості в сфері художніх цінностей, формування системи її художніх уподобань. Як компонент естетичної свідомості художній смак відноситься до спрямованості особи­стості як соціально обумовленої підструктури, що відбиває індивідуально переломлену групову суспільну свідомість.

**Література**

1. Климова Г. П., Климов В. П. Эстетический вкус как проєктная куль­тура и творчество личности: монография. Екатеринбург: Изда­тельство РГППУ, 2009. 110 с.

2. Комаровська О. А., Миропольська Н. Є., Ничкало С. А. Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час: монографія / НАПН України, Ін-т проблем виховання. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 143 c.

3. Костяев А. И. Вкусовые метафоры и образы в культуре. Москва: Издательство ЛКИ, 2007. 160 c.

4. Лукшин И. П. Социальная типология эстетического вкуса. Вос­приятие музыки. Москва: Музыка, 2008. С. 38–53.

5. Лушина А. П. Психологическая структура художественного вкуса как профессионального качества будущего учителя изобразительного искусства. *Вестник Ставропольского государственного универси­тета*. 2009. № 6. С. 59–63.

6. Молчанова А. С. "На вкус, на цвет…" Москва: Искусство, 1966. 199 с.

7. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 c.

**УВАГА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ**

**ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ БАЯНІСТА**

**Раструба А. І., Раструба Т. В.**

*Стаття присвячена проблемі формування виконавської майстер­ності баяніста. Висвітлюються питання психологічних власти­востей уваги виконавця (стійкість, концентрація, переключення, розподіл, обсяг, коливання) як фактору підвищення ефективності будь-якої діяльності. Описано методичні рекомендації щодо роботи над музичним твором, підпорядкування її певній триетапності. Доведено, що свідоме регулювання основних властивостей уваги впливає на формування виконавської майстерності інстру­мента­ліста й активізує процеси його сприйняття, уяву та мислення.*

***Ключові слова:*** *виконавська майстерність, властивості уваги, етапи та типи роботи, музичний твір, баяніст.*

Сучасні умови ринку праці диктують вимоги до теперішніх фахівців у будь-якій сфері діяльності. Подібні тенденції не оминають і освіту, зокрема музичну, що обумовлює неухильне зростання професіоналізму в галузі баянного виконавства. Підготовка висококваліфікованого, конкурентно­спроможного виконавця на рівні європейських та світових стандартів не можлива без урахування тих психолого-педагогічних чинників, які сприя­ють підвищенню ефективності процесу навчання і виховання.

Огляд методичної літератури свідчить про те, що різні аспекти фор­мування виконавської майстерності музиканта-виконавця та педагога (піаніста, баяніста, гітариста, флейтиста та ін.) розглядалися в працях І. Алексеєва, Ю. Акімова, Л. Ауер, Л. Беренбойма, А. Бірмак, Т. Вороб­кевич, Т. Докшицера, Б. Єгорова, М. Імханицького, Г. Когана, К. Мартин­сена, І. Назарова, Г. Нейгауза, О. Ніколаєва, О. Онегіна, О. Шульпякова, А. Щапова та ін.

Питання виконавської майстерності з єдиних принципових позицій (взаємодія "художнього" та "технічного", музиканта й інструмента, орієнта­ція процесу виховання музиканта на уявлення про культуру музичного інтонування, динаміки мікроструктурного інтонування як першооснови, вдосконалення тембрового слуху тощо) піднімалися в працях В. Апат­ського, Ю. Бая, М. Берлянчика, Н. Брояко, Б. Гутникова, А. Попова, В. Страджева та ін.

Д. Юник [13] наголошує, що традиційна теорія навчання інстру­менталістів пропонує певні форми звітності виконавців, зокрема екзамен, концерт, конкурс, де вони демонструють свою майстерність. Це в свою чергу підпорядковує в собі різні (поетапний і цілісний) типи роботи над музичним твором. Разом із цим не менш важливими є підготовчий та підсумковий блоки процесу музично-виконавської діяльності. Підготовчий блок – це поетапний або цілісний процес роботи над репертуаром, а підсумковий – прилюдне виконання. Таке виконання (екзамен, концерт чи конкурс) сприяє створенню екстремальних умов (емоційно-стресові ситуації), подолати які, безумовно, допомагає виконавцю зосередженість уваги.

Увага є провідним психологічним фактором підвищення ефективності будь-якої діяльності, у тому числі й виконавської, оскільки активізує процеси сприйняття, уявлення та мислення. У педагогічній науці на важливість уваги як необхідної умови підвищення результативності навчання вказували Ю. Бабанський, А. Дістеверг, Я. Коменський, А. Не­чаєв, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Разом із цим значна кількість позицій при визначенні сутності уваги та основних її властивостей спостерігається в дослідженнях психологів (Б. Ананьєв, Ф. Барановський, П. Гальперін, С. Лукомська, В. Мусіна, С. Рубінштейн, І. Страхов та ін.). Подібні думки висвітлювалися і в методичних дослідженнях гри на народних інструментах педагогами-практиками (М. Геліс, П. Говорушко, М. Давидов, В. Козлін, І. Мокрогуз, В. Самітов, В. Семенов, А. Семешко, Н. Степанов, К. Шаханов та ін.).

Суперечливість думок психологів [6; 10] та педагогів [4; 5; 12] щодо питань властивостей уваги виконавців-інструменталістів чи то під час роботи над музичним твором, чи то під час публічного виступу призвели до твердження, що свідомо вони не використовуються виконавцями. Однак науковці наполягають, що найбільш суттєві та важливі для досліджуваного виду виконання все ж таки є такі властивості уваги, як: *стійкість* (довгота збереження інтенсивної, концентрованої, уваги), *концентрація* (зосередження на якомусь одному виді діяльності й відсторонення від сторонніх подразників)*, розподіл* (одночасний розподіл уваги на декілька видів (об’єктів) діяльності)*, обсяг* (кількість об’єктів, що сприймаються одночасно), *коливання* (періодичні, миттєво-мимовільні зміни ступеня інтенсивної уваги)та *переключення* (швидке перенесення уваги від однієї діяльності до іншої, або від одного об’єкта (операції) до іншого) [10, с. 86]. Саме ці властивості уваги допомагають виконавцю в екстремальних ситуаціях продемонструвати свою майстерність.

Нам видається важливим у цьому питанні дотримання психолого-педагогічної системності свідомого регулювання вищезазначеними властивостями уваги в процесі виконавської діяльності [2; 4; 7; 9]. Хоча це може бути реалізованим за умови використання певної методики навчан­ня, в основі якої лежить поетапна робота над музичним твором (Л. Берен­бойм, Л. Гінзбург, І. Гофман, Ю. Цагареллі та ін.). Отже, підготовчий блок буде вміщувати три етапи: *перший*, коли використо­вується властивість розподілу уваги; *другий* – коли використовується концентрація уваги з подальшим розширенням її обсягу; *третій* – використовується розподіл уваги з подальшим переключенням її на різні об’єкти даної діяльності. А підсумковий блок вміщує властивість розподілу уваги на певну кількість об’єктів її обсягу. І лише інколи використовується миттєва концентрація уваги на відмічені раніше показники. За цих обставин якісне засвоєння і відпрацювання текстових та виконавських компонентів є основою досяг­нення професійної майстерності інстру­менталіста до виконання музики публічно (як концертмейстера-баяніста, так і сольного виконавця).

Відповідно вищезазначеній системності методика підготовки бая­ніста [5; 8; 13] має вміщувати основну її сутність: цілісне охоплення твору (свідоме використання властивостей розподілу та обсягу уваги), подаль­ше засвоєння і відпрацювання текстових та виконавських компо­нентів (свідоме використання концентрації та переключення уваги), інтеграція цих компонентів (перехід в стан обсягу та коливання уваги), публічне виконання (застосування миттєвої концентрації та стійкості уваги).

Окрім цього, кожний етап роботи над музичним твором для подаль­шого вдосконалення виконавської майстерності баяніста має вміщувати дотримання певних завдань. Зокрема, на першому етапі – це цілісне охоплення твору, виявлення емоційно-образного змісту, перспек­тива виконавського плану подальшої роботи. Другий етап обумовлює в собі два завдання: засвоєння окремо текстових компонентів та відпрацювання виконавських сегментів [3, с. 36].

Тут принагідно більш детально зупинитися на його складових. Відтак засвоєння окремих текстових компонентів має розпочинатися із звуко­висотних (нотних) авторських позначок, які виступають базовою основою усіх інших. Таке засвоєння проводиться в нерозривному зв’язку з мело­дико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку. За інших обставин це може призвести до "формального зазубрю­вання" [13, с. 187].

Ми поділяємо думки Б. Теплова щодо того, що текст має вивчатися за допомогою так званих первинних слухових уявлень чотирма спосо­бами. *Перший* – почергове читання нотного матеріалу кожною рукою окремо (концентрація уваги на аплікатурно-клавіатурному тексті); *другий* – гра цього фрагменту по пам’яті (дотримання первинних слухових уявлень); *третій* – відтворення музики внутрішнім слухом дивлячись в ноти без допомоги інструменту; *четвертий* – відтворення музичного тексту без нот та інструменту [11].

Третій етап вміщує у собі два завдання: об’єднання у вертикальній співзвучності текстових та виконавських компонентів та доцільне відтворення емоційно-образного змісту твору шляхом якісного виконання як текстових, так і виконавських компонентів. Така вертикальна інтеграція значно розширює обсяг уваги і призводить у стан її розподілу. При цьому якісне виконання твору від початку до кінця базується на розподіленні уваги на таких об’єктах, як: емоційно-образний зміст, мелодико-ритмічна лінія в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, динаміка.

У науково-методичній літературі [1; 2; 4; 5; 7; 10; 13] підкреслюється, що система психічних вправ практичного оволодіння навичками свідомого регулювання найважливішими властивостями уваги буде сприяти форму­ванню виконавської майстерності баяніста. Зокрема, можемо запро­пону­вати декілька вправ практичного оволодіння навичками концентрації, розподілу, зміни обсягу та переключення уваги, які свідомо регулюються виконавцем, на відміну від властивостей стійкості та коливання.

Так, виконуючи одноголосний фрагмент будь-якого музичного твору, необхідно зосередити свою увагу на штриховій рівності звуків, "від­ключаючись" від сторонніх подразників (концентрація уваги). Одночасне звернення на штрихову рівність та динаміку, враховуючи ведення міху та зміну його напряму розвиває навички розподілу уваги [4, с. 167]. Вико­нання фрагменту твору двома руками, переключаючись почергово на різні об’єкти виконання (динаміка, мелодико-ритмічна лінія тощо), призводить до оволодіння навичками зміни обсягу уваги [5, с. 57]. Відпрацювання поступових змін виконання (штрихова рівність, динамічний розвиток тощо) допомагає набути навички переключення уваги виконавцю [9, с. 85]. Звичайно, кількість даних вправ буде залежати від індивідуальних особливостей баяніста.

Водночас при виконанні "стрибків", зміни фактури, модуляції та появи особливих виконавських компонентів (вібрато, рикошет, переключення тембрових перемикачів тощо) слід миттєво концентрувати увагу, але тільки на запрограмовані початкові "пункти" об’єктів [1, с. 43]. Таким чином, якісне знання нотного тексту музичного твору зменшує концентра­цію уваги на технічних чинниках його виконання і дає можливість прояву творчої свободи й виконавської майстерності під час публічного виступу.

Отже, з вищесказаного можемо зробити висновок, що рівень вико­навської майстерності баяніста залежить від дотримання ним, під час вив­чення будь-якого музичного твору, триетапності роботи, кожен з яких підпорядковується певним властивостям уваги. Перший етап – розподіл уваги, який характеризується виявленням емоційно-образного змісту твору та виконавським планом подальшої роботи. Другий етап – концентрація уваги з подальшим її розширенням. Цьому етапу притаманні зосередження на виконавських компонентах. Третій етап – розподіл та переключення уваги, де інтегруються дані компоненти. За цих обставин цілеспрямоване формування виконавської майстерності інстру­мента­ліста-баяніста спирається на залежність між характером роботи над музичним твором і свідомим регулюванням ключових властивостей уваги.

**Література**

1. Береза А. В. Удосконалення виконавської підготовки баяніста в процесі самостійної роботи: навч.-метод. посіб. Вінниця: ВДПУ, 2006. 83 с.
2. Бесфамільнов В. Виховання баяніста. Питання теорії і практики: навч. посіб. для середніх і вищих навчальних закладів. Київ: Музична Україна, 1989. 200 с.
3. Горенко Л. М. Робота баяніста над музичним твором. Київ: Музична Україна, 1982. 52 с.
4. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської май­стер­ності баяніста (акордеоніста): підручник для вищих та середніх музичних навчальних закладів. Київ: Музична Україна, 2004. 290 с.
5. Дорохін В. Методичні засади виконавської організації музичної тка­нини на баяні (акордеоні): навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 86 с.
6. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2007. 256 с.
7. Князєв В. Теоретичні основи виконавської підготовки баяніста-акор­део­ніста: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2011. 216 с.
8. Салій В. Методика роботи над музичним образом у процесі нав­чання підлітків гри на баяні (акордеоні): монографія. Дрогобич: ДДПУ, 2013. 136 с.
9. Семешко А. Виконавська майстерність баяніста. Методичні основи: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 144 с.
10. Страхов В. И. Вопросы психологии внимания: самонаправ­ленность, динамика и регуляция. Саратов, 1992. Вып. IV. 128 с.
11. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных раз­ли­чий: избранные психологические труды / под ред. М. Г. Ярошев­ского. 2-е изд., стер. Москва: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2009. 638 с.
12. Шахов Г. И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна: учебное пособие для вузов. Москва: Владос, 2004. 224 с.
13. Юник Д. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія. Київ: ДАКККіМ, 2009. 340 с.

Музичне сприймання як складова механізму

музично-інтонаційного мислення

Спіліоті О. В.

*У статті розкривається роль музичного сприймання в процесі музично-інтонаційного мислення. Наголошується на його провідній функції та взаємодії зі складовими компонентами музично-інто­націй­ного мислення. Автор аналізує різні погляди сутності поняття музич­ного сприймання, зокрема, акцентує на психологічні особливості му­зично­го сприймання, на складність процесу музично-інтонаційного мислення.*

*Ключові слова: музичне сприймання, музично-інтонаційне мис­лен­ня, внутрішній слуховий фон.*

Музично-інтонаційне мислення як категорія художнього за своєю природою є комплексним. Попри існуючі досі розбіжності, науковці поді­ляють думку, що воно є нерозривною єдністю трьох основних компонентів: *сприймання, рефлексії, творчості.* Механізм музично-інтонаційного мислення представляє складну систему взаємозв’язку та взаємодії цих компонентів.

Зі складним процесом мислення пов’язане *музичне сприймання*, в результаті якого у свідомості музиканта народжується й поступово кристалізується музичний образ.

Музичне сприймання – це сприймання, яке спрямоване на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особ­ли­ва форма відображення дійсності, як естетичний фено­мен [4, c. 91]. Воно є складним процесом, у якому взаємодіють багато елементів, спіль­них для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Ця система складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особли­вими властивостями, структурою і змістом [6, c. 39].

У працях багатьох дослідників (В. Бєлобородової, Л. Кадцина, О. Кос­тюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Г. Панкевич, К. Руч’євської, С. Рапопорта та ін.) структура музичного сприймання висвітлюється з пози­цій таких наук, як: естетика, соціологія, мистецтвознавство, педаго­гіка, психологія. Однак єдина точка зору на структуру цього процесу відсут­ня. Зокрема, виділяються такі рівні й етапи, як: переживання, роздум, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття смислу форми (М. Каган); враження, уподібнення, осмислення, зістав­лення, оцінка, осягнення надзмісту (О. Єремеєв); емоційно-естетичний відгук, слухова диференціація звукового потоку, асоціативно-зорова активність (О. Костюк); безпосереднє відображення, осягнення ладо-гармонічних тяжінь переживання метроритму, інтелектуальний рівень (С. Рапопорт); фізіологічний, елементарно‑асоціативний, ідейно-концеп­туальний рівні, рівень музичних асоціацій (К. Руч’євська); психологічна готовність до сприймання, вбирання і переробка, творча активність уяви, емоційна й інтелектуальна реакція, оцінка (М. Кушаєв); початковий етап, орієнтовне охоплення твору, його емоційно-осмислене осягнення, особи­стісне став­лення до сприйнятого (В. Остроменський) [6, c. 42].

Г. Панкевич під структурою сприймання музичного твору розуміла поєднання і взаємозв’язок таких складових елементів, як: сприймання ниніш­нього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безперервне порів­нян­ня з уже прослуханим, його актуалізація); об’єктивне і суб’єк­тивне, аналіз і синтез [6, c. 42].

О. Ростовський, розуміючи під структурою музичного сприймання спосіб поєднання і динамічного взаємозв’язку між об’єктивно даним музич­ним твором і слухачем як суб’єктом сприймання, виділяє три складових елементи: об’єкт, суб’єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур [6, c. 43].

З психологічної точки зору сприймання музики включає в себе не тільки психоакустичний план аналізу, але й розуміння сприймання музики як діяльності, яка має внутрішню структуру. Внутрішня структура зумов­лена культурно-специфічними вимогами, які історично склалися.

Сприймання в сучасній психології тлумачиться як складний психо­фізіо­логічний процес формування перцептивного образу. Формування перцептивного образу є процесом, який складається з фаз: від нерозчле­но­ваного сприймання до формування диференційованого цілісного образу явищ, адекватного оригіналу. У формуванні образу об’єкта беруть участь кілька аналізаторів. Залежно від того, який з аналізаторів є про­відним, розрізняють сприймання зорове, слухове, дотику, смаку, запа­ху [7, с. 76].

Психологічні особливості музичного сприймання пролягають через емоційну сферу. Б. Теплов писав: "Через емоції ми пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання" [9, с. 23]. Таке пізнання стає можливим лише в результаті особливого типу мислення, яке пов’язане зі здатністю людини оперувати емоціями. Чим вищий ступінь зумовленості особистих емоцій художника, тим більше його творіння набувають загальнолюдської цінності.

Сутність музичного мислення як різновиду художньо-образного по­ля­гає в пізнанні й перетворенні об’єктивної дійсності завдяки комплексу властивих цьому виду мистецтва специфічних виразних засобів, утво­рень, передаванні та сприйманні музичних звуко-інтонаційних образів. Ці образи формуються на основі уявлень про єдність мелодичних інтонацій, ритмічної структури, динамічного розвитку, тембрової характеристики, розуміння композиційної побудови, виявів музичної виразності.

У процесі музичного сприймання, а відповідно, в музично‑інтона­ційному мисленні, велику роль відіграє музичний слух. Музичний слух – явище складне, яке складається з наступних взаємопов’язаних компо­нентів: звуковисотного слуху, чуття ладу, чуття метроритму, гармонічного слуху [5, с. 21]. О. Давидова наводить три провідних вияви музичного слуху: *сприймання, звуковідтворення, внутрішнє уявлення.*

Розглядаючи феномен музичного сприймання, Б. Теплов звертається до ладового сприйняття мелодії. "Ладове відчуття виявляється в тому, що всі звуки мелодії сприймаються в їх відношенні до стійких звуків ладу, в результаті чого кожний звук набуває своєрідної якості, ладового забарв­лення, характерного ступеня його стійкості та характеру його тяжін­ня" [9, с. 120].

Ладове сприймання мелодії можливе лише на основі відчуття музич­ної висоти, пов’язаного з переживанням відношень між звуками. "Сприй­мати музичну висоту означає сприймати звуки не самі по собі, а в їх звуковисотному відношенні один до одного. Відчуття інтервалу не первин­не; воно виростає з ладового відчуття (називається абсолютною якістю інтервалів), є похідним від переживання визначених співвідношень між ступенями ладу" [9, с. 121]. Сприймання висоти, підкреслює Б. Теплов, виявляється в процесі сприймання звуків, які утворюють музичний рух.

Чуття музичної висоти здійснюється в процесі сприймання мелодії, яка не існує поза ладовим чуттям. Ладове чуття Б. Теплов розглядав як емоційне переживання певних відношень між звуками. Слово *"чутт"я* в терміні *"ладове чуття"* психолог розуміє не в тому значенні, яке воно має, наприклад у термінах *"чуття висоти"*, або *"чуття інтенсивності"*, що визначають сенсорні функції розрізнення, а в прямому його значенні – у значенні емоційного переживання.

Ладове чуття виявляється в тому, що кожен звук мелодії сприйма­ється не сам по собі, а в його відношенні до стійких звуків, перш за все до *тоніки*. Це означає, що під час усього процесу сприймання мелодії збе­ріга­ються сліди від цих стійких звуків. Мелодичний слух, стверджує Б. Теп­лов, має дві основи – ладове відчуття та музично-слухові уявлення. У зв’язку з цим учений говорить про два компоненти мелодич­ного слуху: перцептивний, або емоційний, і репродуктивний [9, с. 126].

Процес музичного сприймання визначається взаємодією музичного твору і слухача. У цій взаємодії є розрізненість активних і пасивних, довільних і мимовільних, усвідомлених і неусвідомлених компо­нен­тів [1, с. 24]. Слухач у цьому процесі виступає водночас як особистість–суб’єкт, який пізнає й оцінює музичний твір, і як особистість–об’єкт, на якого впливає музика.

Музичне сприймання як складний багаторівневий процес розглядав А. Сохор. Вчений виділяє кілька стадій: слухання як фізичний і фізіоло­гічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація й оцінка. Також він вказує на наявність двох стадій музичного сприймання, які знаходяться за межами реального звучання музики: стадія форму­вання у слухача установки на сприймання; наступна післядія твору, тобто його осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухачів. Оцінка твору, на думку А. Сохора, залежить від особи­стих якостей, здатності слухача осягнути твір, а також від впливу сере­довища, в якому перебуває слухач при сприйманні музики, від підго­товчого етапу і післядії. Важливою умовою розуміння музики є знання слухачем семантичних можливостей музичної мови, особливостей її суспільного побутування (це стосується жанрових асоціацій, у яких злива­ються в єдині комплекси усі виразні засоби: мелодичні інтонації, ритм тощо) [8, с. 100].

Під час сприймання музики значну роль відіграє *уява*. Робота уяви розглядається в психології як перетворення наявних у людини уявлень та понять і створення на їх основі нових образів. Сприймаючи музичний твір, слухач, завдяки роботі уяви, створює на основі наявних у нього уявлень про музику в цілому та окремих її засобів виразності образ конкретного музичного твору. Чіткість та багатство образу, який виникає, характеризує глибину та витонченість музичного сприймання.

Аналізуючи феномен музичного сприймання музики, звертаємо увагу на погляди В. Медушевського, який у своїх працях по-іншому розкриває сутність мислення-сприймання (в єдності з мисленням творчим) у контексті музичної форми. Для багатьох теоретиків музична форма відірвана від людини, розглядається як об’єктивована звукова структура, на додаток зручно схематизована нотним текстом. Учений пропонує інше поняття музичної форми – "не просто як звукова організація, що виражає зміст, але й як здібність художнього мислення. Музична форма вкорінена в мозку, бере участь у його роботі, організовує мислення-сприймання, мислення творче, виконання, аналіз; об’єднує в структурі своїх знань думку, емоцію, тіло. Духовні концепції світу, що передаються музикою і з її ж допомогою потрапляють у підсвідоме, емоційно-інтуїтивні сфери психіки та просвітлюють їх" [2, с. 195].

Усі засоби музичної форми (гармонія, поліфонія, ритм, синтаксис, композиція) мають інтонаційну основу, але це ще не є теоретичний синтез. "Це лише констатація, яка не пояснює, яким чином з інтонаційної *праоснови* зростає цілісний організм музики" [2, с. 185]. В. Медушевський роз’яснює варіант синтезу, який спирається на дві узагальнені категорії – поняття аналітичної та інтонаційної (інтонаційно-драматургічної) сторони форми. Домінуючою є остання. Аналітична сторона вбудована в неї як схематизуючий каркас.

Отже, у процесі слухання окремих музичних звуків ми сприймаємо образ подвійно: аналітично, виділяючи у них висоту, гучність, тривалість, тембр, артикуляцію; але одночасно синкретично як цілісну, багато­планову, виразну інтонацію. Зміна одного її параметру веде до зміни задуму, завдяки чому він перетворюється в іншу інтонацію.

Під час дослідження різних поглядів учених щодо поняття *"музичне мислення"* привертає увагу інший ракурс думок. Так, музикознавець М. Михайлов, розкриваючи картину психологічного механізму музичного мислення, розглядає цей феномен у стильовому контексті, висвітлюючи такі питання: стиль і музичне мислення, стиль і психологічні механізми музичної творчості, роль психології музичного сприймання музики для стильового аналізу.

Музичний стиль, на думку М. Михайлова, це "вираження особливості музичного мислення, різновид специфічної художньої форми мислення… Музичне мислення визначається як мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам’яттю за допомогою музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань" [3, с. 117]. Музичне мислення, підкреслює музикознавець, більш ширше, ніж му­зично-творче мислення, яке пов’язується з поняттям композиторської діяльності. Воно складає основу трьох головних ланок, які створюють фундамент музичної культури: *творчість, виконання і сприймання музи­ки*. Ці ланки переплітаються: слухацьке музичне мислення прита­манне і композитору, і виконавцю; творче мислення може розвиватися в компо­зитора, виконавця, слухача. Що стосується музичного сприймання, то воно об’єднує усі три ланки, тому особливості психології музичного сприй­мання неможливо ігнорувати при аналізі сутності стилю як однієї зі сторін творчості [3, с. 118].

Музичному мисленню притаманна низка психологічних функцій вищої нервової діяльності (емоційного та інтелектуального порядку) – *відчуття, сприймання та їх аналіз, пам’ять і формування уявлень, логічне узагаль­нення.*

Необхідною умовою музичного мислення є безсвідоме формування стійких музично-слухових уявлень, що осідають у довготривалій пам’яті. Учений розширив поняття *інтонаційного фонду* або *інтонаційного запасу*, яке увів Б. Асаф’єв. Інтонаційний запас він розуміє як закріплений завдяки багаторазовим сприйманням у довготривалій внутрішньо-слу­ховій пам’яті деякого комплексу музично-інтонаційних уявлень. Функція запасу виявляється у процесі реального сприймання музики, знаходячи вираження в упізнаванні знакових інтонацій (які перебували до цього в латентному стані), що викликає відповідний емоційний відгук [3, с. 119].

Феномен інтонаційного запасу є первинним, найглибшим відобра­женням інтонаційно-слухового досвіду і водночас необхідною умовою сприймання музики в її художньо-образному змісті. Запас музично‑інто­наційного досвіду є умовою його формування та збагачення. Джерелом інтонаційного запасу будь-якого історичного періоду може слугувати вся сукупність музичних творів, яка створювалась до цього періоду. Запас включає як окремі музичні твори в цілому, так і окремі їх елементи (залежно від музичної пам’яті).

Поняття інтонаційного запасу тлумачиться як окремі, виділені з-поміж інших шляхом інтуїтивного аналізу в процесі сприймання елементи, що привернули увагу та були зафіксовані в довготривалій пам’яті. На відміну від асаф’євського поняття запасу, що мало на увазі мелодико-ритмічні утворення, поняття інтонаційного запасу трактується М. Михайловим ширше. Виділені з контексту елементи, що існують у внутрішній слуховій свідомості, можуть бути будь-які засоби виразності (мелодія, гармонія, ритм, артикуляція, тембр, інструментовка, агогіка тощо) [3, c. 120].

Характеризуючи гіпотетичні моделі психологічних механізмів музич­ного мислення, вчений відзначає ще одне явище – *внутрішній слуховий фон*.

Внутрішній слуховий фон, за визначенням М. Михайлова, це один із виявів музичного мислення, яке відповідає поняттю *внутрішньої мови*, що є процесом інтонування подумки. Явище фону притаманне творчому мисленню, виконавському, слухацькому, але тут музикознавець під­креслює кардинальну відмінність між слухацьким та творчим мисленням. *Пасивний слухацький фон* створюється з готових, цілісних фрагментів музичного матеріалу, *активний творчий фон* включає дискретні елементи музичної мови. Звідси дві форми фону: 1) репродуктивна, що полягає у відтворенні фрагментів готових текстів (наприклад, наспі­вування подумки); 2) продуктивна, що є невимушеним, безсвідомим комбінуванням елементів музичної мови, які вступають у контекстуально нові логічні зв’язки [3, c. 122].

Таким чином, музичне сприймання є важливою складовою механізму музично-інтонаційного мислення. Воно спрямовується на осягнення та осмислення музичного твору. Музичне сприймання – це складний процес, який має особливу структуру, включаючи взаємодію багатьох елементів: чуття ладу, чуття метроритму, мелодичний та гармонічний слух, уяву, внутрішній слуховий фон тощо.

**Література**

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура Ф. О. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ: ДАКККіМ, 2009. 128 с.
2. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и вос­прия­­­­тие музыки. *Восприятие музыки* / ред., сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. С. 178–195.
3. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке: статьи и фрагменты / сост., ред. и примеч. А. Вульфсона; вступит. статья М. Арановского. Ленин­­град: Музыка, 1990. 288 с.
4. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музы­ко­знания. *Восприятие музыки* / сост. В. Н. Максимов. Москва: Музы­ка, 1980. С. 91–111.
5. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения нерв­ной деятельности животных. Москва: Наука, 1973. 664 с.
6. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
7. Современный психологический словарь. под ред. Б. Г. Меще­ре­кова, В. П. Зинченко, Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 634 с.
8. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. Москва: Сов. композитор, 1981. Т. 1. 296 с.
9. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. І. 328 с.

**ДО ПИТАННЯ ВОКАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ**

**Хоменко А. Б.**

*У статті висвітлюються деякі аспекти формування дикції в співі, розкривається значення чіткої співацької вимови, природної арти­куляції та усвідомлення важливості володіння художнім словом на основі культури виконавського мовлення співаків.*

***Ключові слова:*** *вокальне мовлення, спів, дикція, артикуляція, мовні дефекти, фонетична точність.*

Спів – це синтетичний вид мистецтва, в якому музика органічно поєднана зі словом. Адже для того, щоб донести до слухача зміст вико­ну­ваного твору, співак повинен однаково майстерно володіти як належною звуковою палітрою свого голосу, так і художньою виразністю слова. Спів являє собою "омузикалену мову" – висновок, до якого приходить у своїх дослідженнях І. І. Левідов, доктор медичних наук, один із відомих, всебіч­но освічених фоніатрів, який вивчав вокальне мистецтво в Росії та Італії. Цікаві думки щодо значення слова в співі зустрічаємо в мемуарах К. С. Станіславського: "Природа влаштувала так, що під час словесного спілкування з іншими людьми спочатку ми бачимо внутрішнім зором те, про що іде мова, а потім вже говоримо про побачене. Якщо ж ми слухаємо інших, то спочатку сприймаємо вухом те, про що нам говорять, а потім бачимо оком почуте. Слухати нашою мовою означає – бачити, про що говорять, а говорити – означає малювати зорові образи. Слово для артиста – не просто звук, а збудник образів…" [3, с. 114]. "Співаки, як і вза­галі люди, не вміють красиво, грамотно говорити. Ось чому в більшості випадків краса їх співу часто псується через вульгарність дикції і вимови. Здебільшого слово в співі зовсім пропадає. Між тим, слово – тема для творчості композитора, а музика – його творчість, тобто переживання даної теми, ставлення до неї композитора. Слово – *що*, музика – *як*" [4].

Спів це не самоціль, а засіб вираження внутрішньої суті художнього образу твору. Слово в співі повинне бути таким простим і правдивим, як у людській мові, воно повинне уособлювати живі, конкретні думки і почуття людини. На думку відомого режисера В. І. Немировича-Данченка, ідеаль­ний співак думає про свій спів стільки ж, скільки думає про слова людина, яка розмовляє.

Окремі положення про значення слова в співі та поради щодо роботи над ним знаходимо в численних науково-методичних працях. Ці питання розглядають В. Антонюк, Б. Асаф’єв, Д. Аспелунд, Б. Базиликут, О. Зна­менська, І. Левідов, В. Морозов, М. Микиша, К. Станіславський, Ю. Юце­вич та багато інших науковців, педагогів, співаків. Питання взаємозв’язків дикції в мовленні та співі становить інтерес і для науковців суміжних галузей знань, зокрема, філологів та лінгвістів.

Мета даної статті полягає в дослідженні деяких аспектів формування дикції в співі та виправлення мовних дефектів, а також в напрацюванні необхідних наукових, практичних, методичних настанов для отримання навичок чіткої дикції та природної артикуляції.

Поняття культури мови в співі виходить із поняття культури мови в цілому. Питання співацької вимови включають в себе такі важливі моменти, як: дикційна чіткість, художня виразність, відповідність правилам орфоепії. В цій статті ми будемо розглядати дикцію як елемент вокальної техніки та фундамент художньої виразності, не торкаючись проблем орфоепії, фразування та палітри вокальної мови.

Мистецтво вокальної мови, її культура як і мистецтво співу в цілому, складається із двох нерозривних елементів: технічного і художнього. Мистецтва співу без технічного уміння не існує. Непідготовлений технічно співак не може досягти вершин вокального мистецтва. Адже щоб оволодіти мистецтвом співу, окрім професійно придатного голосу, творчих здібностей та музичних даних, необхідно мати бездоганну вокальну вимову. Ігнорування чіткої вимови, порушення цільності художнього сприймання на догоду чистому вокалу може бути тільки тоді, коли співак не розуміє творчих завдань і не знає, що між вокальним звучанням і артикуляцією фонем існує тісний взаємозв’язок.

Власні спостереження і аналіз багатьох наукових праць дозволяють говорити про пряму фізіологічну залежність голосоведення і тембру голосу від правильної вимови букви-звука в комплексі слова.

Робота над вимовою в співі ускладнюється специфічними вокаль­ними умовами. Якщо драматичний актор або диктор використовують слово у мові, тобто в природній формі вираження думки, то співак знаходиться зовсім в іншому становищі. У нього слово завжди поєднане з мелодією, з музикою. Воно є формою звучання голосу, "чашею", в яку вливається голос співака. Співакові при цьому потрібно враховувати такі фактори, як: висота звуку, ритм, темп мови, музичний супровід, оркестр, хор, спільне виконання. Все це, безперечно, ускладнює чіткість та розбірливість вимови в співі.

Щоб докорінно покращити виконавство співака, потрібен рішучий поворот в бік слова. Не зменшуючи суто вокальних вимог, а, навпаки, підвищуючи їх, необхідно докласти всіх зусиль, аби підняти слово в співі на належну висоту. Адже коли співак виспівує кожне слово від початку і до кінця, вимовляючи всі букви-звуки відповідно до правил орфоепії, то слухачі отримують справжню естетичну насолоду, знаходячись у полоні виконавця, адже їх думки йдуть за словами вокаліста.

Отже, дикція – важливий компонент якісного співу. На жаль, її ігнорують навіть деякі досвідчені співаки. Вимога гарної дикції в співі стосується не тільки розбірливості вимови, але й її відповідності сучасній естетиці вокального мистецтва, еталонному звучанню елементів вокальної мови. Крім того, необхідно зберегти мелодичну кантиленну вокальну лінію, яка часто страждає через прагнення співаків до виразного яскравого слова. Дикція передбачає, крім чіткої вимови, чистоту конкретного звуку, звільнення його від сторонніх призвуків, шумів, що пов’язані зі звичною неправильною артикуляцією в побутовій мові. Дикція, яка потребує певної і точної артикуляції звуків, що перевіряються акустично, виховує артикуляційні органи, робить їх гнучкими та слухняними волі співака. Теоретичне і практичне розуміння вокалістами фізіології голосних та приголосних, їх взаємообумовленості, допоможе більш точно вести голос при співі, утримувати позиційну висоту, а періодичне розчленування повітряного струменю (голосних) приголосними створює найбільш зручні умови для резонування.

Академічним співакам висуваються складні вимоги однорідності та краси звучання голосних на діапазоні двох октав, включаючи розмаїття нюансування. Це примушує співаків шукати різні прийоми артикуляційних пристосувань, які сприяють виконанню вокально-технічних завдань без викривлення правильної вимови.

У своїй практичній роботі зі студентами ми повинні звертати особливу увагу на правильну і точну роботу окремих частин голосового апарату, активну їх участь у формуванні звуку. У процесі навчання необхідно постійно контролювати вимову, вчасно виправляючи найменші порушен­ня. Співак повинен знати і відчувати форму кожного звуку, змінюючи та пристосовуючи артикуляцію, якщо потрібно, але при цьому не спотво­рюючи правильної вимови.

Артикуляторні органи мають особливе значення у вокальній педа­гогіці. Це найбільш рухлива та підпорядкована нашій волі частина голосового апарату. Діючи в потрібному напрямку на повністю підпо­рядковані нашій свідомості артикуляційні органи, ми можемо суттєво впливати на весь голосовий апарат, формуючи правильно функцію всіх інших органів голосоутворення. Дихальні м’язи працюють рефлекторно в співдружності з надставною трубкою, тому правильна, чітка, ненапружена артикуляція язика, губ, нижньої щелепи спричинить і правильний видих. Знання правил артикуляції та систематичне мовне тренування дуже швидко виправить звучання приголосних і голосних звуків, надасть голосоведенню однорідного характеру. Правильна природна артикуляція та чітка дикція в співі сприяють не тільки підсиленню виразності, але і полегшують формування голосу співака.

Засвоєння потрібних знань, перетворення їх в уміння звершується в практичній роботі на мовних і паралельно – вокальних вправах. З одного боку, це викликано необхідністю підкреслити спільну природу сценічної і вокальної мови, а з іншого – виявити специфічні риси вокальної мови. Теоретичне і практичне знання вокалістами фізіології голосних та приголосних, їх взаємообумовленості допоможе вести голос більш точно в співі вокалізів, вправ і творів, що буде утримувати позиційну висоту. Періодичне членування повітряного струменя певною перешкодою створює зручні умови для виявлення резонаторних можливостей.

У співацькому голосоутворенні найважливішу роль відіграють голосні фонеми. "Носіями" вокального звука є голосні. Вони зароджуються в гортані внаслідок взаємодії голосових складок та дихання. Голосні є ніби оболонкою, що огортає співацький звук. Саме тому виховання голосу починається з роботи над формуванням вокальних голосних. На цих звуках виробляються всі основні вокальні якості голосу. Утворення голосних звуків пов’язано з присутністю і посиленням певної, різної для кожного голосного звуку, ділянки обертонів, що називається формантою голосного звука. Голосні можуть мати до п’яти таких формант, але серед них найважливіші дві – висока та низька. Висока співацька форманта надає голосу таких якостей, як: дзвінкість, польотність, зібраність, метале­вість, близькість. Низька співацька форманта, крім округлення, створює враження сили, повноти, потужності звучання.

Звук, що виникає на рівні голосових складок, індиферентний, тобто не має ознак певного голосного. Перетворення цього індиферентного звука в певний голосний відбувається в надскладкових порожнинах. Кожна з цих порожнин підсилює певну групу обертонів, тобто створює одну із двох основних формант голосного.

Співацькі голосні відрізняються від мовних. Вони округлюються, або робляться темнішими, тобто всі голосні набувають загальної форманти, яка є близька за звучанням до голосного "о". Дзвінкі голосні округлюються, а глухі наближаються до дзвінких – ці прийоми вирівнюють співацькі голосні за звучанням і об’єднуються під загальною назвою нейтралізації голосних у співі.

Голосні є тією формою, в яку вливається співацький звук. У голосних звуках збираються позитивні і негативні риси засвоєної співаком манери звукоутворення. Прислухавшись до манери співу і характеру звучання голосу різних співаків, можна помітити, що тільки в справжніх майстрів співу голосні зберігають на всьому діапазоні голосу свої характерні індивідуальні риси. Кожний голосний звук має своє індивідуальне зву­чання, що залежить від акустичної настроєності рухомих резонаторів голосового апарату. При роботі над формування голосних основну увагу треба приділяти правильному розкриттю рота та глотки, еластичній роботі діафрагми і м’язів черевного пресу, а також чіткій, контурній вимові голосних. Оскільки утворення тієї чи іншої голосної цілком залежить від форми рухомих резонаторів голосового апарату, природньо, що вміння надавати їм необхідну форму відіграє вирішальну роль у техніці формування та вимови цих голосних і в техніці співу взагалі.

Акустичний лад (форманти) голосних звуків та особливості їх утворення суттєво впливають на звучання співацького голосу. Така властивість притаманна й приголосним. Спосіб впливу на співацький голос та роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови – голосних і приголосних) називається фонетичним методом вокального навчання. Він є найбільш поширеним і ефективним у вокальній педагогіці. Застосовуючи цей метод, необхідно конкретно знати, як той чи інший голосний або приголосний впливає на голос і роботу арти­куляційних органів, а через них і на весь голосовий апарат.

Правильна вимова приголосних у словах утримує вокальну позицію, тому що кожний приголосний має власну точку фіксації в ротовій порожнині, місце перешкоди, в яку струмінь повітря спрямовується. Змінений подо­ланням перешкоди та озвучений приголосним повітряний струмінь за законом асиміляції забарвлюється в той чи інший голосний із характерним звучанням попереднього приголосного. Це дуже важливо враховувати в співі для зміни тембру голосу та нюансування у виконанні. При вимові приголосних з правильною і точною артикуляцією ротова порожнина набуває певної форми. Це викликає вібрації повітряного струменя та відповідне відображення його від стінок порожнини рота, що призводить до належного забарвлення тембру співацького голосу.

Голосні та приголосні в співі утворюються за допомогою тих самих органів. Активна вимова приголосних викликає посилене скорочення м’язо­вих стінок ротоглотки, перетворюючи її в резонатор з відносно твердими стінками, а це збільшує дзвінкість голосних. Ось чому, чим більш чітко вимовляються приголосні, тим яскравіше звучить голос. Необхідно систе­матично тренуватися в чіткій виразній вимові кожного приголосного звуку, інакше втрачається не тільки зміст твору, але і його художня цінність.

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

Прикрою перешкодою в роботі над чіткою дикцією та природною артикуляцією є "школи співу", які рекомендують, часто в ультимативній формі, фіксацію губ, неприродно прикриваючи верхні або, навіть, нижні зуби. В подібних випадках співакові дуже важко невимушено і виразно вимовляти слова без побоювання втратити позицію так званого "якісного звукоутворення". Слово при цьому стає неприродним, манірним, неви­разним. Погано впливають на чіткість дикції такі вокально-технічні недо­ліки, як: млява атака звуку, пасивна артикуляція приголосних, неприродна артикуляція голосних. В той же час, прямолінійне розуміння чіткої вимови призводить до антихудожніх наслідків, а саме: скандування кожного складу, декламування по складах, подвоєння приголосних там, де це не потрібно, відсутність різниці між наголошеними і ненаголошеними складами тощо.

Таким чином, робота над дикцією та природною артикуляцією повин­на бути предметом постійної роботи вокаліста, так само, як робота над чистою інтонацією, вільним володінням диханням, виразним та логічним фразуванням тощо. Вокаліст повинен відчувати силу поетичного слова, постійно шукати оптимальні можливості його виразності в найбільш точному нюансі та в поєднанні з музичною артикуляцією. Проспіване слово повинне бути скарбницею краси мови, його необхідно плекати, наполегливо працювати над ясністю та фонетичною точністю вимови.

**Література**

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник. Київ: ЗАТ "Віпол", 2007. 174 с.
2. Антонюк В. Г. Культура мови у співі та принципи української вокальної орфоепії. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Київ: НМАУ, 2000. Вип. 5: Муз. виконавство. Кн. 4. С. 80–86.
3. Стась­ко Г. Є., Шуляр О. Д., Сливоцький М. Ю. Голос людини та во­каль­на робота з ним: монографія. Івано-Франківськ: Видавництво При­кар­патського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 336 с.
4. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Ежегодник МХАТ, 1946. 114 с.
5. Станиславский К. С. Собр. соч. Москва: Искусство, 1954. Т. 1: Моя жизнь в искусстве. 386 с.
6. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співаць­ко­го голосу: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 158 с.

**ТВОРЧІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА**

**ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА**

**Чень Сінжун**

*У статті розглянуто феномен творчості на прикладі джазової музики. З’ясовано, що творчість є важливою умовою існування мистецтва джазу. Розкрито основні напрямки діяльності джазо­вого музиканта: виконавство, імпровізація, аранжування, компо­зиція.*

***Ключові слова:*** *джазове мистецтво, творчість, імпровізація, виконавство, джазове аранжування.*

У ХХ ст. з’явилося безліч музичних напрямків, серед яких виділяється джаз. Цей вид мистецтва виявився найбільш стійким до зміни культурних парадигм. Джаз зберіг притаманну йому ідіоматику і виявив здатність до інтеграції з іншими музичними стилями. Унікальність джазу полягає в тому, що він є не тільки частиною музичного мистецтва, а містить безліч характерних позамузичних чинників. Зберігаючи творчу свободу як базову в системі своїх художньо-естетичних координат, джаз надав принципово нову спрямованість елементам творчості.

Джазове мистецтво стало своєрідним підсумком взаємодії багатьох музичних культур та сформованих музичних жанрів, створивши їх синтез з перерозподілом естетичних акцентів. Він завжди існував як природна творча лабораторія для переплавлення багатьох художніх систем. Упродовж всієї історії джазового мистецтва можна спостерігати процеси зіштовхування різноманітних естетичних тенденцій.

Проблему джазу досліджували А. Азріель, Є. Барбан, Й. Берендт, Д. Коукер, У. Сарджент, Л. Фезер, В. Хельвінг та ін. Питаннями історії джазу займалися М. Стернс, В. Конен, Д. Коллієр, Є. Овчинніков, Ю. Па­насьє, В. Полянський, В. Симоненко та ін. Методичні аспекти джазової виконавської майстерності висвітлені у працях І. Бриля, Ю. Козирєва, В. Манілова, В. Молоткова, О. Павленка, Н. Сродних, О. Хижка, О. Хрому­шина та ін.

Джаз належить до такого виду музичного мистецтва, в якому акцент направлений на сам процес музикування. Результатом цього стало домі­ну­вання творчого начала. Поступово він акумулював у собі різноманітні музичні мови й музично-естетичні концепції, став джерелом творчих ідей і методів, які активно впливали на розвиток мистецтва. З-поміж типоло­гічних ознак джазу мають особливе значення імпровіза­ційність, творча спонтанність, ситуативність і оригінальність інтерпретації.

О. Строкова вважає, що джаз – творчість, яка потребує самозре­чення, самовіддачі, високого професіоналізму, нескінченного вдоскона­лення. Цей вид музичного мистецтва пов’язаний з різними формами суспільної свідомості: релігія, політика, філософія. Джаз став індикатором всіх соціокультурних, політичних і економічних перетворень, які відбу­валися в суспільстві [6].

Джазове мистецтво, як зазначає О. Павленко, це відкрита динамічна художня система з широким жанрово-стильовим діапазоном, оригіналь­ним комплексом засобів виразності та імпровізаційною природою. Це дозволяє джазу розвиватися та активно взаємодіяти із різними музичними пластами [4, с. 414].

Особливе значення в джазі надається музиканту, який постає перед нами у ролі виконавця, імпровізатора, аранжувальника, композитора. На професійній джазовій сцені не заведено грати чужі версії музичних творів: кожен виконавець виконує свої варіанти загальноприйнятих джазових стандартів або авторські композиції. Наприклад, в академічній музиці, навпаки, заборонено будь-що змінювати в авторському тексті (темп, тональність, штрихи, динаміку), виконувати власні транскрипції класичної спадщини.

Питання творчості завжди хвилювали науковців, музикантів, педа­гогів. Так, вченому Г. Уоллесу вдалося виділити чотири послідовні стадії творчого мислення. Першу стадію (підготовчий період) відрізняє збір інформації про проблему, пошуки її рішення. Друга стадія є "визрівання" проблеми, яке логічно завершується натхненням, раптовою здогадкою. Третя стадія характеризується розв’язанням проблеми (осяяння) у вигляді знака, образа або думки. На останній, четвертій стадії, відбу­вається перевірка істинності – відкриття отримує логічне обґрунтування.

Втілення творчого процесу в джазі містить декілька напрямів: виконавство, імпровізацію, аранжування, композицію.

Д. Кірнарська, висвітлюючи ретроспективу музичного виконавства, зазначає такі важливі особливості:

* музикант-виконавець – професія молода;
* за останні два століття музичне мистецтво стало вкрай складним і різноманітним, що охоплює безліч музичних культур, течій і напрямів: від старовинної музики до авангарду і поставангарду, від рок-музики до молодіжних субкультурних стилів, від джазу до етніки;
* кожна з цих культур має величезний арсенал виконавських засобів і технік, які постійно ускладнюються;
* рівень виконавської майстерності безперервно росте [2, с. 291].

Перед джазовим виконавцем стоять завдання, пов’язані з пошуком свого шляху в мистецтві, виконавського стилю та дотримування есте­тичної концепції (можна згадати життєвий і творчий шлях новаторів джазової музики Б. Байдербека, Ч. Паркера, О. Коулмена та ін.).

Важливим елементом джазового виконавства є імпровізація. Як відомо, імпровізація – це метод творчості, що передбачає створення художнього твору експромтом, без попередньої підготовки; найбільш давній тип музикування, який передбачає створення музики під час її виконання. З впевненістю можна сказати, що саме імпровізація – серце і душа джазу.

Д. Коллієр зазначає, що в джазовій імпровізації немає поділу функцій композитора (написання музики) і виконавця (інтерпретація), вони утворюють органічну єдність і здійснюються одночасно музикантом-імпровізатором. Типи і засоби імпровізаційної техніки в джазі досить різноманітні. Це обумовлено особливостями різних джазових стилів, індивідуальною виконавської манерою музикантів. Виокремлюють такі види імпровізації: вокальна та інструментальна, сольна та ансамблева, тональна й атональна, вільна й обмежена (частково або повністю розпланована, що поєднується з елементами композиції та аранжування). Імпровізація може бути у вигляді короткого брейку або розгорнутого мелодійного хоруса. В музичній практиці зустрічаються: імпровізація на певну тему; імпровізація на гармонічний квадрат; імпровізація на імпровізацію. Можливе поєднання різних типів імпровізації [3, с. 83].

Для того щоб навчитися імпровізувати, необхідно: володіння навич­ками гри на музичному інструменті; знання джазової гармонії; вміння грати в різних стилях; сформованість умінь ансамблевої гри. Формування власного словника джазової лексики включає такі етапи: розшифрування і запис імпровізаційних соло майстрів джазу; гра ладів, секвенцій, фраз у всіх тональностях; вивчення різних методів і шкіл імпровізацій; створення власних джазових фраз. Музикант-виконавець, який пройшов такі етапи, неодмінно приходить до формування власного джазового мислення. Варто зазначити, що Ч. Паркер, Д. Гіллеспі, С. Роллінз, Д. Колтрейн та інші джазові виконавці розробляли свою музичну мову, вдосконалювали джазову лексику.

Важливе місце у джазі належить аранжувальнику. Під час творчої діяльності він створює майже новий музичний твір, написаний за мотивами заданої теми. Джазове аранжування – це не інструментування оригінального музичного матеріалу, а нова унікальна звукова структура. Джазовий підхід до використання музичних інструментів докорінно відріз­ня­ється від традиційних академічних підходів. Усупереч загальноприй­нятій думці, що музика визначає інструментування, в джазі характер музики визначає інструмент.

У джазовому аранжуванні допускаються різноманітні видозміни мелодії, гармонії, ритміки, фактури тощо. Джазовий музикант і аранжу­вальник може вільно поводитися з першоджерелом, трансформуючи стиль, ритм, фактуру і навіть саму тему. Крім того, аранжувальник про­думує форму твору, створює вступ, коди, тутійні епізоди, контра­пункти, педальні заповнення.

З часом аранжування набуло статусу професії, а сам аранжувальник з безіменного ремісника перетворився в одну з провідних постатей світу естрадно-джазової музики. Саме аранжувальник визначає стилістичний саунд колективу. Тому невипадково діяльність аранжувальника в оркестрі доволі часто поєднується з композиторською або диригентською діяльністю.

У сучасному джазі виконавець одночасно виступає і композитором. Імпровізація є результатом композиторської думки джазового виконавця. Вона може бути побудована: на варіативній зміні мелодії (традиційний джаз); на гармонічній схемі теми (бі-боп); на довільній будові звуків, пов’язаних між собою ладом (модальний джаз); на "тональних центрах" (фрі-джаз). Інший аспект композиторської творчості в джазі – авторські роботи виконавців. Починаючи з музикантів бі-бопа (К. Браун, Д. Гіллеспі, Т. Монк, Ч. Паркер) та представників інших напрямків (Д. Колтрейн, Ч. Мін­гус, С. Роллінз, Х. Сілвер та ін.), у джазі почали виконувати власні композиції.

Видатним композитором в історії джазу був Д. Еллінгтон. Джазовий композитор створив оригінальний стиль, заснований на афро-амери­кан­ській музичній традиції (робочої пісні, спірічуел, блюз), нових оркестрових співзвуччях, введені до складу оркестру нових інструментів (баритон-саксофон, бас-кларнет). Появі специфічного звучання оркестру сприяли видатні солісти-імпровізатори, які володіли майстерністю ори­гінального звуковидобування. На думку Ю. Верменича, це була блискуча організація талановитих індивідуальностей, для яких пізніше Д. Еллінгтон писав музику, вказуючи в партитурах не голоси інструментів, а прізвище виконавців [1, с. 84–87].

Д. Еллінгтон намагався наповнити свої композиції більш глибоким художнім змістом, зробити джазову композицію формою концертного музикування, відійти від музичних стереотипів. Він уперше звернувся до великої форми, використавши жанри сюїти, духовного концерту. Варто зазначити, що видатний композитор вплинув на багатьох музикантів джазу та на розвиток музичної культури XX століття в цілому.

Таким чином, розглянувши різні види діяльності джазового музиканта, можна стверджувати, що джаз неможливий без творчості. На кожному етапі свого становлення виконавець джазу розвиває творчі здібності в різних областях музикування. Щодня відбувається робота над підви­щенням свого виконавського рівня: вдосконалення технічної майстер­ності, поглиблюються знання в області гармонії, збагачується імпровіза­ційний лексикон, розширюються межі творчого мислення, створюються нові варіанти викладу матеріалу, створюються власні джазові теми. Джазовий музикант постійно займається творчою діяльністю: імпровізація, аранжування, композиція. Долучення до джазового мистецтва дарує невичерпну радість творчості.

**Література**

1. Верменич Ю. Джаз: История. Стили. Мастера. Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2009. 608 с.
2. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музы­каль­ные способности. Москва: Таланты–XXI век, 2004. 443 с.
3. Коллиер Дж. Л. Становление джаза. Москва: Радуга, 1984. 548 с.
4. Павленко О. М. Методичні особливості навчання джазу майбут­нього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2018. № 9. С. 414–418.
5. Сарджент У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика. Москва: Музыка, 1987. 296 с.
6. Строкова Е. В. Джаз в контексте массового искусства: автореф. диссс. … канд. искусствоведения. Москва, 2002. URL: http://cheloveknauka. com/dzhaz-v-kontekste-massovogo-iskusstva#ixzz4nS5kBZwL (дата звернен­ня 01.05.2020).

**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**Шевчук М. О.**

*У статті наголошується, що сучасна соціально-політична ситуація в Україні підвищує вимоги до виховання особистості, формування у неї системи ціннісних орієнтацій та духовно-моральних рис. У світлі цього особлива увага має приділятися формуванню естетичних почуттів молодших школярів як необхідної умови естетичного сприйняття навколишнього світу. Автор проводить теоретичний аналіз поглядів вчених на сутність понять "почуття", "естетика", "естетичні почуття", "формування естетичних почуттів".* *Есте­тичні почуття як вищий прояв емоційного зворушення людини під впливом естетичних цінностей, формуються завдяки різноманіт­ним формам практичної діяльності та спілкування.*

***Ключові слова:*** *почуття, естетика, естетичні почуття, фор­муван­ня естетичних почуттів.*

Рух України в європейський простір вимагає концентрації уваги всіх освітніх інституцій на формуванні духовно зрілої особистості для майбут­нього суспільства, яке орієнтуватиметься на національні та загальнолюдські цінності. У Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року наголошується, що пріоритетним завданням національної освіти є забезпечення фізичного, морального та духовного розвитку творчої особистості [13].

Отже, сучасна соціально-політична ситуація в Україні підвищує вимоги до виховання особистості, формування у неї системи ціннісних орієнтацій та духовно-моральних рис.

Суспільство потребує гармонійно розвинену творчу активну особи­стість зі сформованими моральними принципами та ідеалами, естетичними смаками та почуттями, ставленням до навколишнього світу за законами краси та гармонії. І завдання естетичного виховання не лише в тому, щоб навчити сприймати красу й переживати її, але й сформувати дійове став­лення до дійсності, прагнення перетворювати її на основі краси. Турбота про красу в праці та в стосунках з оточенням, бережливе ставлення до краси в природі та мистецтві – усе це повинно бути наслідком естетичного вихо­вання.

Сенситивним періодом формування духовних основ особистості, як зазначають психологи, є молодший шкільний вік, адже на цьому віковому етапі закладаються основи морального, естетичного, вольового удоскона­лення особистості.

У початковій школі, яка виступає першою ланкою в системі загально­освітньої підготовки, особливого значення набуває естетичний розвиток молодших школярів. Значна увага приділяється формуванню естетичних почуттів молодших школярів як необхідної умови естетичного сприйняття навколишнього світу.

Проблему естетичного виховання досліджували вітчизняні педагоги Е. Водовозова, Е. Михеєва, С. Русова, К. Ушинський. Філософсько-естетич­ні питання розглядаються в наукових працях В. Андрущенка, Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова. Естетичне виховання привертає увагу таких соціологів як Л. Аза, С. Войтович, М. Горлач, В. Тарасенко та культу­ро­логів П. Гнатенко, З. Гіптерс, Є. Семенюк. Психологічні аспекти естетич­ного виховання розкриваються такими вченими як Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

У контексті нашого дослідження проведемо аналіз основних тематич­них дефініцій, а саме: "почуття", "естетика", "естетичні почуття", "формуван­ня естетичних почуттів".

У психологічному словнику поняття "почуття" трактується як одна з найбільш сталих форм переживання людиною свого ставлення до пред­метів та явищ дійсності. При цьому наголошується, що формування почуттів виступає необхідною умовою розвитку людини як особистості [16, с. 445].

Енциклопедичний словник тлумачить почуття як особливий вид стійкого емоційного переживання, яке має чітко визначений предметний характер, тобто пов’язане з уявленнями про певний об’єкт [17, с. 1492].

В. Клименко вважає, що почуття – це наше ставлення до предмета, яке матеріалізується в образах істини, добра й краси або існує у формі установок – готовності діяти так, а не інакше. За словами автора, почуття виникає під час контакту з предметом, процесом, явищем; воно – плинне і майже нескінчене за кількістю інформації, яку людина переживає [15].

За словами Є. Ільїна, сутність даного терміну полягає у специфічних людських, узагальнених переживаннях ставлення до людських потреб. Сту­пінь задоволення цих потреб і викликає позитивні або негативні емоції [6].

Нам цікава думка В. Кротова. Дослідник розуміє почуття внутрішніми реакціями на зовнішню інформацію. Він виділяє п’ять аспектів формування таких внутрішніх реакцій: збір інформації за допомогою відчуттів; інтерпре­тація інформації; виникнення почуттів відносно змісту інформації; форму­вання уявлення про спосіб вираження почуттів; вияв почуттів [9].

Л. Єрмолаєва-Томіна виділяє зовнішні фактори, які впливають на формування почуттів:

* під впливом виховання і певного соціального середовища – ідеології, політики, засобів масової інформації;
* на основі особистого досвіду – позитивного чи негативного підкріплення спілкування з іншими людьми, поведінки та діяльності;
* на основі інтелектуального і соціального досвіду – формування морально-етичних почуттів.
* на базі спрямованого розвитку почуттів [3].

Ми погоджуємося з висновками К. Платонова, що почуття властиве тільки людині і виступає складною формою відображення, яка узагальнює емоційне переживання й поняття. Почуття відображає певні суспільні відносини, ставлення до предметів і явищ, до вищих потреб і стимулів діяльності людини як особистості. Почуття соціально зумовлене та істо­рично сформоване і тому загальне для всіх видів діяльності, в тому числі й естетичної [14, с. 111].

Отже, ***почуття*** *– це специфічно людські переживання ставлення до предметів, явищ та потреб, які характеризуються достатньою стій­кістю, обумовлені певним об’єктом, історично сформовані та відобража­ють суспільні відносини.*

Почуття, за словами В. Вилюнаса, пов’язані з конкретними ситуаціями та об’єктами, які мають для людини стабільну мотиваційну значущість, що обумовлює їх довгостроковість. Важливо й те, що почуття як стійкі утворення можуть бути як у виявленому, так і потенційному, латентному стані, а тому в даний момент можуть не виявлятися в якому-небудь конкретному пере­живанні. На думку дослідника, характерна риса почуттів полягає в тім, що причини, які викликають їх, як правило, зрозумілі для особистості, яка їх переживає [1].

Розрізняють стенічні почуття, які посилюють активність, спонукають до діяльності, мобілізують, і астенічні – ті, що пригнічують людину, послаб­люють її активність, демобілізують.

Інтенсивність почуттів залежить від індивідуальних особливостей особистості.

Слід відмітити інтегруючий характер почуттів, оскільки вони не тільки охоплюють всю особистість повністю, але й майже блискавично об’єднують в єдине ціле всі функції організму, сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм.

Таким чином, почуття мають універсальне значення для життя організму.

Природа почуттів, як було зауважено вище, органічно пов’язана з потребами. Задоволення потреб супроводжується варіативно перепле­теними позитивними та негативними переживаннями. Характер переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб і обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню.

Потреби людини як вищої істоти не обмежуються біологічними. Велику роль у життєдіяльності людини грають духовні потреби: моральні, естетичні, пізнавальні.

Естетичні потреби узагальнюються поняттям «краса», пов’язані з уявленнями про красу, яке формується з раннього дитинства. Задоволення естетичних потреб викликає естетичні почуття.

Таким чином, сфера почуттів формується у людини як сфера не лише практичного, а й духовного зв’язку з навколишнім світом. Естетичне почуття виступає духовним утворенням, що визначає міру соціалізації індивіда, рівень піднесення його потреб до суто людських.

Для з’ясування сутності терміну "естетичні почуття" звернімося до визначення дефініції "естетика".

Поняття "естетика" (з грецької aisthetikos – почуттєвий) увійшло до системи філософського знання для означення науки, що досліджує закони емоційно-інтелектуального ставлення людини до дійсності та закономір­ності його об’єктивації в предметно-практичній, теоретичній і художній діяль­ності відповідно до мірок виду.

Енциклопедичне тлумачення даного терміну пов’язане з визначенням естетики як філософської науки, що вивчає сферу естетичного як специфіч­ного прояву ціннісного ставлення людини до світу [17 с. 1553].

Сучасна естетика визначає шляхи формування досконалої людської чуттєвості. Вся система чуттєвого, емоційного світу сучасної людини, її пове­дінка, спілкування – естетизовані.

Група вчених (Т. Левчук, В. Панченко, О. Оніщенко, Д. Кучерюк) дають загальне визначення естетиці як науки про становлення й розвиток чуттєвої сфери людини [11, с. 4].

Об’єктом пізнання естетики є краса предметів, чуттєва даність явищ і думок. Естетика вивчає область смислоутворюючих виражальних форм дійсності, звернених до пізнавальних процедур на основі відчуття краси, а також долі їх художнього втілення та відображення.

Отже, ***естетика*** *– наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси* [5].

Краса є основним компонентом естетики. Вона виявляється у звуках, барвах, формах, але визначається змістом речей та явищ, – вважає О. Гук [2].

Предметна сфера естетики як науки окреслює мету, завдання, зміст естетичного виховання особистості, критерії оцінки її естетичного розвитку.

З погляду Ю. Юцевича естетичне виховання – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати, правильно розуміти і оцінювати кра­су навколишньої дійсності: природи, суспільного життя, праці, мистецтва [20].

З наведених визначень бачимо, що краса (її сприйняття, розуміння, оцінювання) є мірилом, основним критерієм та орієнтиром формування здат­ності особистості перетворювати дійсність, змінювати життя. А відпо­відно розвиток чуттєвої сфери особистості, а саме естетичних почуттів є одним з аспектів естетичного виховання.

Людина не народжується з естетичними почуттями, вони формуються у процесі сприйняття дійсності, залежно від середовища спілкування, від власних контактів. Розвинуті естетичні почуття дають індивіду можливість орієнтуватися в естетичних властивостях об’єктів природи, соціуму.

Естетичне почуття – це безпосереднє емоційне переживання люди­ною здатності ставлення до виразних проявів дійсності та закріплення цієї здатності у різних видах естетичної діяльності.

У такому разі педагогічний сенс естетичного почуття полягає у тому, що воно виступає живильним джерелом творчості. Бажання бачити предмети та явища приємними для своїх почуттів спонукають людину до перетворення навколишнього середовища за законами краси та гармонії. У цьому виявляється конструктивна функція естетичного почуття.

Розглянемо погляди вчених на сутність поняття "естетичні почуття".

А. Камінський розглядає естетичні почуття як стійку властивість особистості та її важливу характеристику, яка виявляється в емоційному переживанні індивідом свого естетичного відношення до дійсності. На його думку, естетичні почуття зв’язані з минулим досвідом індивіда, з його знаннями про світ і виникають лише при сприйнятті форми та змісту предмета чи явища, а також естетичного процесу [7].

Ю. Крупник вважає, що не тільки в мисленні, а й почуттями людина утверджує себе в предметному світі. Люди по-різному відгукуються на красу. Одні глибоко переживають гармонійно виражені ритм, переходи між кольорами, звуками, формами та рухами, інші не відчувають цієї гармонії й захоплюються грубими, різкими звуками, безладними рухами, випадковими поєднаннями кольорів. Різниця у переживаннях обумовлена рівнем загаль­ної та мистецької культури [8].

А за словами В. Личковах, естетичні почуття особистості – це ступінь, рівень опанування себе та оточуючого середовища. Це своєрідна грань загальних людських відносин, міра універсальності та гармонійності особи­стості. Естетичні почуття забарвлюють і емоції, і волю, і розум людини вмінням бачити, відчувати та створювати красу. Людина, яка знаходиться у стані актуалізації естетичних почуттів, ставиться до себе, до природи, до інших не як споглядач, а як людина, що відчуває унікальність та своєрідність іншого [12].

Естетичні почуття інтегрують, з одного боку, естетичні переживання (радість від спілкування, зустріч з красою, хвилювання від сприйняття піднесеного тощо), з іншого – виступають як здатність людини переживати естетичне враження.

Отже, розуміння естетичного почуття пов’язане відчуттям краси явищ природи, праці, гармонії барв, звуків, рухів і форм. Гармонійна злагодженість в об’єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія викликають почуття приємного, насолоду, які глибоко відчуваються. Вищий рівень розвитку естетичних почуттів виявляється в почуттях прекрасного, піднесеного, гармонійного, досконалого.

Таким чином, ***естетичне почуття***можна розглядати *як наслідок суб’єктивної емоційної реакції людини на об’єктивні виражальні форми природної та соціальної реальності, які оцінюються у співвідношенні з уявленнями людини про красу.*

Естетичні почуття, як вважає Л. Анучина, виникають при сприйнятті специфічних об’єктів (творів мистецтва, красивих предметів, явищ природи, архітектурних споруд тощо) і спираються на такі складові естетичної свідомості, як естетичні емоції та естетичні переживання. Естетичні емоції є мимовільною реакцією, своєрідним відгуком на явища дійсності. Для них характерна нестійкість, швидкоплинність, мінливість, їх відрізняє суб’єктив­не забарвлення і прояв ставлення до навколишнього світу у вигляді задоволення або незадоволення. Естетичні переживання, у свою чергу, пов’язані з відображенням значущості, а також змісту того, з чим зустрі­чається людина: соціальними явищами, природою, іншими людьми, різними ситуаціями. При цьому позитивні емоції та переживання сприяють праг­ненню людей до спілкування і збереження того, що їх викликає, а негативні – викликають бажання запобігти відносинам із подібними явищами.

Естетичні емоції і переживання інтегруються в естетичні почуття, які пов’язані з некорисливою насолодою від навколишнього середовища людини. Вони стимулюють соціальну активність людини, регулюють її поведінку і впливають на формування суспільно-політичних, естетичних, етичних та інших ідеалів особистості [4].

Ступінь розвиненості естетичного почуття суттєво впливає на харак­тер і якість суспільної діяльності людини, що виражається у потягу до краси, довершеності, гармонії. Естетичне почуття, як сутнісна характеристика особистості, накладає відбиток на будь-який прояв діяльності та духовного переживання людини. Воно не тільки забезпечує гармонізацію зовнішнього світу через діяльність, а й збагачує, робить багатоманітними внутрішній світ людини, її духовні прагнення.

Серед передумов формування естетичного почуття можна назвати такі:

* воно детермінується мірою втілення в індивідуальному досвіді чуттєвості загальнолюдських надбань;
* воно залежить від розвиненості соціальної, культурної, етнічної, демографічної структури суспільства;
* рівень розвитку естетичного почуття обумовлений мірою соціалізації особистості;
* воно зумовлює ступінь тяжіння будь-якого виду діяльності людини до прекрасного, гармонії, досконалості;
* воно є основою естетичної свідомості, на якій розвиваються інші, більш складні, елементи естетичного усвідомлення світу;
* головними засобами виховання естетичного почуття є мистецтво, праця, спілкування з природою.

Таким чином, естетичне почуття – це почуття вищого рівня, що культивується у процесі загально-історичного розвитку.

Л. Анучина визначає характерологічні особливості естетичного почуття:

* завжди мають оціночно-вибірковий характер, тобто пов’язані зі здатністю людини виявляти в навколишньому світі те, від чого вона отримує духовну насолоду або духовний дискомфорт;
* відрізняються амбівалентністю – подвійністю, що відбиває можливість існування протилежного ставлення (задоволення чи незадоволення) до одного й того ж об’єкта;
* у них завжди переважає позитивне начало, позитивна емоція, що обумовлено тими обставинами, що негативні емоції руйнують естетичне почуття;
* вони предметно-ситуативні, спрямовані на певний предмет;
* можуть переходити в план уяви, сприяють її розвитку, а уява, у свою чергу, може викликати естетичні почуття;
* мають різний рівень усвідомлення: можуть бути і безсвідомими, і рефлектуючими, які стають фундаментом розгорненого судження;
* базуються на власній домінанті розвитку, починаючи з попередньої емоції;
* виходять за межі задоволення утилітарних потреб і пов’язані з безкорисним ставленням до дійсності [4].

У змістовій структурі естетичного почуття М. Федорова виділяє наступні компоненти: інформаційний (уявлення та знання про зміст основних естетичних категорій, естетична оцінка предметів та явищ оточуючого світу, творів мистецтва); емоційно-ціннісний (емоції та переживання у процесі сприймання предметів та явищ оточуючого світу, творів мистецтва); практичний (естетична поведінка) [18].

Естетичне почуття не є явищем вродженим, процес його становлення пов’язаний з суспільним та індивідуальним розвитком особистості. Воно визначається тим культурним, соціальним середовищем, яке оточує людину від народження. Власне сфера естетичних почуттів формується не лише внаслідок практичного освоєння світу, а здебільшого – духовного.

Враховуючи, що поняття «формування» (від. лат. formo – утворюю) в педагогіці розглядається як процес становлення людини як особистості, яке відбувається в результаті розвитку та виховання і має певні ознаки завершеності [10, c. 309], ***формування естетичних почуттів*** можна розуміти як *процес цілеспрямованого розвитку здатності особистості до повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності.*

Формування естетичних почуттів здійснюється соціальними інститу­тами, які безпосередньо або опосередковано забезпечують вплив на почуттєвий світ людини. Школа як освітній заклад грає важливу роль у формуванні естетичних почуттів школярів.

Міра розвиненості естетичного почуття справляє істотний вплив на характер і якість суспільної діяльності людини. Найвиразніше це виявля­ється в потязі до краси, довершеності, гармонії. Саме як сутнісна характеристика особи, естетичне почуття накладає відбиток на будь-який прояв діяльності та духовного переживання людини. Воно не тільки забезпечує гармонізацію зовнішнього світу через діяльність, а й збагачує, робить багатоманітними внутрішній світ людини, її духовні потяги, – вважають Т. Левчук, В. Панченко, О. Оніщенко, Л. Кучерюк [11, с. 58].

Цікаву думку з цього приводу висловив сучасний науковець Г. Шевченко. Він вважає, що добре розвинені органи чуття не свідчать про вихованість естетичної чутливості. За його словами, сенсорна культура – це тільки передумова для формування естетичних почуттів і формувати їх треба в процесі своєрідного естетичного тренування, тобто вчити користуватися своєю зоровою чи слуховою чутливістю в естетичних цілях. Цього можна досягти, проводячи тренування на матеріалі, у якому виділяються різні ступені звуковисотної, ладової, тембрової чутливості, чутливості до різних інтенсивностей звуків, фарб й насиченості кольорів, світло-тіней, ритму в звуках і рухах, симетричності у формах та лініях предметів [19].

Отже, естетичні почуття як вищий прояв емоційного зворушення людини під впливом естетичних цінностей, розвиваються завдяки різноманітним формам практичної діяльності та спілкування. І одним з видів такої діяльності, яка ефективно впливає на формування естетичних почуттів молодших школярів є музична діяльність. Тому уроки музичного мистецтва в початковій школі виступають засобом формування естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку.

**Література**

1. Вилюнас В. К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 496 с.
2. Гук О. Ф. Теоретичні передумови формування естетичної культури. URL: <http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.18.193.pdf>
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. Москва: Академический проект; Культура, 2005. 304 с.
4. Естетика: навч. посіб. / за ред. Л. В. Анучиної, О. В. Уманець. Харків: Право, 2010. URL: <http://uristinfo.net/uchebnye-materialy/279-estetika-za-red-lv-anuchinoyi-ov-umanets-.html>
5. Естетичний розвиток та естетичне виховання. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3582/97/>
6. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
7. Камінський А. Г. Естетика: властивості, явища і процеси: монографія. Тернопіль: Економічна думка. 2003. 197 с.
8. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства на личность. Москва: Институт психологи РАН, 1999. 240 с.
9. Кротов В. Г. Государство чувств: ориентирование во внутреннем мире. Москва: Новая школа, 1997. 278 с.
10. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 311 с.
11. Левчук Т. В., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Л. Ю. Естетика: підручник / за заг. ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., доповн. і переробл. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
12. Личковах В. А. Світ людини в мистецтві (світоглядно-антропо­логічні засади теорії естетичного виховання): монографія. Чернігів, 2005. 152 с.
13. Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 ро­ку від 25 червня 2013 року URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>
14. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 254 с.
15. Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження / за ред. В. В. Клименко. Київ: Главник, 2005. 224 с.
16. Психология. Словарь / под ред. А. Петровского, М. Ярошевского. 2-ге изд. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
17. Радянський енциклопедичний словник / гол. ред. А. Прохоров. Москва: Рад. енциклопедія, 1985. 1600 с.
18. Федорова М. А. Особливості формування естетичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання*. Науково-мето­дичний збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробіт­ництва з креативної педагогіки. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 67. Ч. І. С. 158–162.
19. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе. Київ: Радянська школа, 1985. 148 с.
20. Юцевич Ю. Є. Музика. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО**

**МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ**

**ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Якуша Л. В.**

*У статті висвітлюються історичні відомості виникнення терміну "фольклор", розглянуто низку факторів, що сприяють розвитку інтересу в учнів до музичного фольклору як дорослого, так і дитячого. Пропонуються ефективні методи навчання та форми роботи з учнями.*

***Ключові слова:*** *фольклор, музичний фольклор, інтерес, культура, усна традиція, метод.*

Термін "фольклор" запровадив англієць В. Томс, котрий 1846 р. під псевдонімом А. Мертон надрукував у часопису "Атенеум" (№ 982) статтю "The Folklore". Тим самим він дав ім’я явищу, що його в Європі вивчали вже протягом століть, але називали по-різному, розпливчато та описово. "Folk" означало у нього народ, "lore" – мудрість, а разом вчений визначив цей феномен як "неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації". Проминуло ще півтора століття і більшість фахівців переконалися, що існує й фольклор, тісніше пов’я­за­ний саме із "сучасною цивілізацією", проте відносно конкретного напов­нен­ня терміну "фольклор" згоди вони так й не дійшли [6, с. 13].

Через фольклор від покоління до покоління передавалися світоглядні уявлення, морально-етичні, естетичні, правові, релігійні погляди українців. У художніх образах українського фольклору розкриваються найкращі риси національного характеру: патріотизм, хоробрість, чесність, людяність, доброта. Йому властиві життєвість змісту, велика емоційна сила, яскрава образна виразність, соковитий національний колорит. "Народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості безпосередньо як живе, хвилююче і цілісне явище… Фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовно-матеріальний та практичний світ людини" [5, с. 34].

Музичний фольклор – невід’ємна складова частина музичної культури загалом, і навіть ширше – всіх культурних та духовних надбань народу. Музична культура усної традиції за походженням поділяється на питому (що витворена і побутує у відповідному народному середовищі чи органіч­но собі присвоєна) та на впливову (запозичену народним середовищем від інших культур – вітчизняної писемної чи іноетнічної усної та писемної тощо).

Як і в музичній культурі писемної традиції (тобто в академічній музиці), серед виконавців музичного фольклору вирізняють, зокрема, профе­сіоналів і аматорів. Так, на відміну від народних виконавців-аматорів, що беруть участь у музикуванні лише з певної нагоди: кобзарі, лірники, інструменталісти-професіонали (капелісти – учасники народних інстру­ментальних ансамблів), для яких музика була здебільшого основним родом заняття та джерелом заробітку. Вони об’єднувалися в тери­торіальні організації – братії (цехи), що керувалися власним статутом і захищали професійні інтереси їх членів. Також у цехах за плату (здебільшого натуральну – продуктами, рідше – грішми) навчали музичному ремеслу. Саме ці ознаки разом із виконавською майстерністю й засвідчують професіоналізм цих верств народних музикантів. Серед народних виконавців були й так звані напівпрофесіонали, спеціально запрошувані весільні свашки або навіть голосільниці ("плачки"), для яких плата за участь у відповідних обрядах (на весіллі чи похоронах) була лише додатковим заробітком [6, с. 76].

Залежно від використовуваних засобів музикування (голос, музичний інструмент) виділяють три складові української традиційної музики: вокальна (мелодії відтворюються лише голосом), інструментальна (для музикування використовують один або кілька музичних інструментів), вокально-інструментальна (під час музикування задіюють як голос, так і музичні інструменти). Останню зазвичай не виокремлюють, а розглядають поряд із вокальною або інструментальною музикою, скажімо, весільні ладкання, колядки, щедрівки, риндзівки в інструментальному супроводі здебільшого скрипки, рідше – інструментальних капел (ансамблів); інші вокально-інструментальні композиції – думи, псальми, історичні та моралізаторські, жартівливі й танцювальні пісні, які виконували народні співці-професіонали, кобзарі та лірники [1, с. 211].

Зрештою, такий поділ певною мірою умовний, оскільки народно-музичну культуру усної традиції необхідно розглядати як явище синкретичне, де в процесі музикування засоби впродовж незначного часу часто-густо змінюються (вилучаються чи задіюються). Так, до співочого гурту в будь-який момент може долучитися супровід інструменталістів. Окрім того, важливу роль виконують й інші елементи – міміка, жест, рух, слово тощо.

Слід наголосити, що найбільш розповсюдженим видом народної музики, продуктом колективної усної творчості є пісня. Вона вiдображає характер кожного народу, звичаї, iсторичнi подiї, вiдрiзняється своєрiд­нiстю жанрового змiсту, музичної мови, структури. У деяких давніх i частково сучасних видах народної музики вона iснує в синкретичнiй єдностi з танцем, грою, iнструментальною музикою, словес­ним i образо­творчим фольклором. Суттєва риса бiльшостi традицiйних жанрiв – безпосереднiй зв’язок народної пiснi з побутом i трудовою дiяльнiстю (трудові – супроводжують рiзнi види праці: покоснi, прополю­вальнi, жнивнi, молотильнi та iн.; обрядовi – супроводжують землеробськi i сiмейнi обряди та свята; пісні різдвяного циклу – колядки, щедрівки; веснянки; русальні; купальські; жниварські пісні і т. ін.).

Створення пісні поєднує в собі слова i музику, це єдиний творчий процес, у якому вирiшальне значення має традиція: пiсня виникає на основi законiв, естетично дiєвих у художньому колективі i тому підпорядко­вується нормам музично-поетичної типологiї. Так, у кожному жанрi народної пiснi iснують ведучi та периферiйнi за значенням пісенні типи (ритмічні, мелодiйнi), на основi яких пiзнається варiантнiсть пiсень. Поряд з варiюванням основних пiсенних типiв у народнiй творчостi часто використовуються перетекстовка старих мелодiй i переiнтонування ста­рих текстiв. Народна пiсня iснує в безлiчi мiсцевих варiантiв, поступово видозмiнюючись.

Важливим пластом українського народознавства є дитячий фольк­лор. Протягом століть він формував естетичні смаки дитини, впливаючи на духовно-моральний розвиток особистості. Це колискові, забавлянки, ігрові пісні, лічилки, заклички, жартівливі пісні тощо. До дитячого фольклору О. Смоляк зараховує як творчість дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими. У своїх роботах він обґрунтовує думку про те, що український дитячий музичний фольклор сформувався на теренах проживання автохтонного українського етносу і є віддзерка­лен­ням способу музичного мислення нашого народу. Діти часто перероб­ляють і переосмислюють пісні дорослих, вкладаючи в них зрозумілий для них самих зміст [5]. Названі жанри збагачують творчу фантазію, розви­вають уяву, сприяють вихованню позитивних почуттів щодо краси рідної землі, виховують повагу до людини тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що вив­чення українського музичного фольклору має важливе виховне зна­чення. Розкриваючи особливості рідної мови, твори українського фоль­клору вчать мислити, спостерігати, фантазувати, розвивають зосеред­жену увагу, пам’ять, дозволяють удосконалити розмовну та співацьку дикцію, почуття ритму, сприяють розвитку музичних та творчих здіб­ностей, допомагають засвоювати правила хорошої поведінки, бути терплячим, впливають на розвиток таких важливих моральних рис, як доброта, чуйність, упевненість, емоційність тощо. Відтворення фольклор­них творів дозволить зробити яскравими шкільні свята, концерти, створить умови для самовираження та самореалізації творчого потен­ціалу та вмінь кожної дитини.

З метою пiдвищення інтересу до народної музичної творчостi, слід підбирати новiтнi форми роботи. До них належать iгри, естафети, дискусiї, концерти, музичнi вечори, збiр фольклорного матерiалу, iндивiдуальна робота, створення ансамблю народних інструментів, інсценування колядок i щедрівок тощо. Значнo кращi успiхи в роботі дoсягаються там, де прoцес навчання будується на oснoвi прoблемнo-пoшукoвoї дiяльнoстi підлітків, взаємoдiї вчителя i учнів, дiалoгiчних взаємостосунків у процесі освітньої роботи. Важливо, коли вчителем уміло ствoрюються прoблемні ситуацiї, їх oбгoвoрення i рoзв’язання учнями.

Серед активних метoдiв навчання в ході опрацювання творів музичного фольклору ми видiляємо наступнi oснoвнi блoки:

* дискусiйнi (групoва дискусiя, рoзбiр казусiв iз практики, аналiз ситуації, мoральнoгo вибoру, прирoдничoгo змiсту тoщo);
* iгрoвi (дидактичні, творчі, рольові iгри, iгрoва психoтерапiя, психoдраматична корекція, кoнтр-гра тощо);
* сенситивний тренінг (тренування мiжoсoбистoї чутливoстi i сприймання себе як психoфiзичнoї єднoстi);
* інтерактивні(рiзнoвид активних метoдiв навчання, їх сутьпoлягає в тoму, щo навчання вiдбувається шляхoм взаємoдiї всiх, хтo навчається. Це спiвнавчання (кoлективне, кooперативне навчання, навчання у спiвпрацi), в якoму i вчитель, i учнi є суб’єктами. Учитель виступає лише в рoлi oрганiзатoра прoцесу навчання, лiдера групи учнiв. IТ (інтерактивні технологій) найбiльше вiдпoвiдають oсoбистiснo зoрiєнтoванoму пiдхoду дo навчання. Вони сприяють фoрмуванню в учнiв умiнь i навичок аналізу народознавчих явищ, вирoбленню oсoбистісних цiннoстей, ствoрюють атмoсферу спiврoбiтництва, твoрчoї взаємoдiї в навчаннi.

Таким чинoм, iнтерес дo музичної дiяльнoстi передбачає участь у нiй учня як суб’єкта, а це мoжливo лише в тoму випадку, кoли у дiтей сфoр­мoване oдне з прoвiдних якoстей oсoбистoстi – пiзнавальна активнiсть. Ця риса oсoбистoстi виявляється у прагненнi дo ефективнoгo oвoлoдiння знаннями i спoсoбами дiяльнoстi, у мoбiлiзацiї вoльoвих зусиль на дoсягнення навчальнo-пiзнавальнoї мети. Важливим фактoрoм активiзацiї дiяльнoстi дітей є заохочення з боку вчителя, який використовує музичний фольклор як засіб виховання учнів основної школи з використанням iнших дидактичних засобiв навчання: цiкавих iгор та завдань, мультимедiйних презентацiй, організації фольклорних свят, відео перегляду фольклорних колективів тощо.

**Література**

1. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість. Київ: Музична Україна, 1990. 275 с.
2. Кoбаль В. I. Дидактичнi умoви рoзвитку музичних iнтересiв учнiв. *Теoретичнi питання культури, oсвiти та вихoвання:* *збiрник наукoвих праць.* Київ: КНЛУ, 2003. Вип. 24. С. 20–24
3. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярiв: теорiя та практика: монографiя. Суми: ВВП "Мрiя", 2010. 400 с.
4. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / заг. ред. О. В. Михай­личенко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
5. Музичний фольклор в системі навчання та виховання молоді / гол. ред. О. Смоляк. Тернопіль: СМП "Астон", 2000. 120 с.
6. Ольховський Ю. Нарис iсторiї української музики. Київ: Музична Україна, 2003. 512 с.
7. Садовенко С. М. Свiт фольклору: навч.-метод. посiб. Київ: КТ "Київська нотна фабрика", 2007. 157 с.

**РОЗДІЛ ІІ**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

**МЕТОДИКА НАПИСАННЯ РЕЖИСЕРСЬКОЇ ЕКСПЛІКАЦІЇ**

**Коломійченко М. М.**

*У статті розглядаються етапи підготовки до написання режисерської експлікації, запропоновано низку основних питань, на які режисер-сценарист має дати відповіді, подано перелік ключових понять режисерської експлікації, а також надані деякі рекомендації щодо її обсягу та форми.*

***Ключові слова:*** *експлікація, розробка, режисерський задум, ідейно-тематичний аналіз, дія, композиція, сценографія, партитура.*

Під час роботи над втіленням будь-якого сценарію музично-виховного або театралізованого заходу настає етап створення режисерської експлікації. Цей етап досить складний і вимагає кропіткої індивідуальної самостійної роботи режисера. Що ж таке експлікація і як її створювати? З латині **експлікація** – "еxplicatio" − "розгортання" або "пояснення".

Найчастіше під експлікацією розуміють виклад режисером свого баче­ння сценарію, синопсиса або заявки, його концепції змісту майбутнього видовища і уявлення тих способів, за допомогою яких він має намір домогтися бажаного творчого результату. На підставі цього документа замовники вирішують, наскільки адекватно режисер уявляє собі реалізацію майбутнього видовища і чи збігається їх спільне бачення. З іншого боку, експлікація допомагає режисерові налагодити діалог з постановочною групою та артистами і донести до них свій задум. Власне, експлікація і є розшифровка режисерського задуму. Причому її створення – не лише справа режисера. Існують також і образотворчі (від художника-постановника) і звукові (від звукорежисера і композитора) експлікації. Цей документ створюється на самому початку підготовчого періоду, коли режисер придумує видовище у себе в голові, (як казав Лесь Курбас: "Моя вистава вже готова – залишилося тільки її поставити"). Отже, можна сказати, що режисерська експлікація – це розробка задуму майбутнього видовища.

Щодо формату експлікації, як правило, експлікація пишеться у вільній формі, при цьому, важливо аби вона відображала індиві­дуальність режи­сера. Для початку уявіть, що ви просто роздумуєте про захід, який будете створювати. І запишіть свої міркування на листок. Можливо ці міркування будуть хаотичними, головне, аби вони відображали власні роздуми режисера з приводу заходу – його дієвий аналіз, начерки мізансцен; характеристики персонажів; визначення стилю і жанру, розробка рішення заходу в часі і просторі. Слід пам’ятати, що головне в експлікації – це особисте бачення. Можна сказати так: слід намагатися відійти якнайдалі від загальноприйнятих прийомів утілення сценарію заходу.

Далі необхідно конкретизувати свої роздуми. Спробувати відповісти на питання:

* Яке видовище створюється?
* Чому ця тема хвилює?
* Для кого це ставиться?
* Які дійові особи, які їх завдання?
* Який конфлікт або система конфліктів?
* Як вирішується простір?
* Яким буде оформлення сценічного простору?
* Яким буде музичне оформлення?
* Яким буде світлове оформлення?

Наступний етап – точне формулювання основних положень експлі­кації. Аналізуючи досвід багатьох режисерів можна виокремити такі пункти:

*І. мотивація вибору постановочного матеріалу.*

* Формулюються актуальність, проблематика і соціально-педаго­гічна цінність для прогнозованої аудиторії.
* Визначаються організаційна і виконавська групи учасників.

*II.* *ідейно-тематичний аналіз та зміст сценарію.*

Визначаються:

* Тема (грец. "θέμα" – те, що покладено в основу) – це коло життєвих явищ дійсності, відібраних і висвітлених сценаристом-режи­сером, а також важлива інтелектуальна та художня цінність, яку він хоче донести до глядача. Відповідає на питання "Що? Де? Коли?".
* Ідея – основний висновок, основна думка, авторська оцінка зображуваних подій.
* Жанр – кут зору творця на те чи інше явище дійсності, історично сформований вид твору з відповідною системою виражальних засобів. Саме жанр визначає мову і характер майбутнього твору. За допомогою жанру сценарист передає глядачеві свій емоційний настрій.
* Атмосфера – це матеріальне середовище, в якому живе, існує акторський образ. Сюди входять звуки, шуми, ритми, характер освітлення, меблі, речі, костюми...
* Конфлікт (соціальний, зовнішній, внутрішній, персоніфікований, тематичний) – боротьба протилежних поглядів, інтересів, устремлінь, світоглядів.
* Художній образ, який позначає матеріальне вираження надзав­дання.
* Темпоритм – швидкість і динаміка розгортання сценічного видо­вища.

*III. дійовий та композиційний зміст сценарію.*

Формулюється:

* Надзавдання – кінцева мета, заради якої створюється захід.
* Композиція – це складання, з’єднання, зв’язок, закономірна побудова твору, співвідношення окремих його частин (компонентів), що утворюють єдине ціле.
* Подієвий ряд. Сама по собі подія це сума пропонованих обставин з однією дією (те, що відбувається на наших очах зараз). Подія триває у часі і просторі. Подієвий ряд – це ланцюжок подій, що змінюють одна одну.

У режисурі існує, щонайменше, чотири події:

1. Висхідна. Це перша подія в сценарії. Подія, яка відображає пропоновані обставини.

2. Основна. Те, з чого починається конфлікт.

3. Головна, центральна або кульмінаційна. Конфлікт досягає кульмі­нації.

4. Фінальна. Ця подія вичерпує (або не вичерпує) конфлікт.

Епізодна побудова, тимчасові блоки. Епізод у сценарії – структурна одиниця театралізованого дійства, яка представляє собою окремий і драматургічно цілісний фрагмент видовища. У кожного епізода, в свою чергу, є тема, ідея і надзавдання. Блок – сукупність епізодів, об’єднаних одним сценічним завданням.

Сценічні завдання виконавців. Елементи сценічних завдань:

1) дія (що робимо?);

2) мета (для чого робимо?);

3) пристосування (як робимо?).

Дія і мета можуть встановлюватися заздалегідь, пристосування шукаються в процесі дії.

* Ключові мізансцени. Мізансцена – розташування артистів на сценічному майданчику в кожному з окремих моментів видовища.
* Музичне оформлення. Від правильно підібраної музичної компо­зиції в тій чи іншій частині видовища залежить атмосфера, темпоритм і органічність видовища в цілому. В роботі над музичним оформленням заходу можна виокремити наступні етапи:
* режисерський задум музичного оформлення;
* твір оригінальної музики або підбір готових музичних номерів;
* репетиційна робота щодо введення музики у захід;
* керування музикою під час проведення заходу.

Прийоми активізації глядача (фізичний, художній, вербальний та ін.). На етапі створення сценарію автор програмує активізацію майбутньої аудиторії, для того щоб привернути увагу глядача, зацікавити темою, проблемою, "умовами гри", в яку його запрошують, щоб захопити автор­ською думкою, перетворити глядача в учасника видовища. Відомі такі прийоми активізації, як вербальний, фізичний, церемоніально-обрядовий, ігровий.

*IV. Сценографічне рішення видовища.*

* Планування декорацій, ескізи. Умови вибору сценічного майдан­чика залежить від:
* масштабності та форми заходу;
* сформованих історико-культурних традицій у конкретному ре­гіоні, місті, колективі;
* географічних, тимчасових і погодних умов;
* типу учасників дійства;
* фінансових можливостей замовника заходу.
  + Ескіз оформлення сцени, макетування.
  + Ескіз костюмів.
  + Ескіз афіші, програми, буклету, запрошень і т.п.

V. *Планування підготовки та випуску заходу*.

* Затвердження сценарного плану проведення видовища.
* Репетиція у вигородках. Зведені, монтувальні, генеральні репе­тиції.
* Робота зі звукорежисером (музикантами, композитором), худож­ни­ком, декоратором, хореографом і іншими учасниками.
  + Здача на глядача.

*VI. Додатки до режисерської експлікації. Оформлення документації.*

1. Сценарій заходу.

2. Постановочний план всього ходу заходу.

3. Сценографічні ескізи (оформлення, декорації, костюми).

4. Фотоескізи.

5. Режисерський монтажний лист технічного оснащення.

6. Виписки з монтажного аркуша:

* Музично-шумова партитура.
* Світлова партитура.
* Партитура відеографіки.

Слід зазначити, що деякі пункти можуть бути виключені, залежно від форми та масштабу заходу, від умов фінансування та втілення заходу.

Окреме слово про обсяг… Експлікація легко може перевищити 15 сторінок і навіть дійти до 30 і більше. Але чітких рамок немає. Головне бути переконливим і розкрити зміст та художній образ майбутнього видовища.

Необхідно навчитися виражати свої думки на аркуші паперу. Думки, які не втілені в форму, – безглузді. Від того, наскільки грамотно і зрозуміло викладений задум, залежить, досягнення цілей. Розповідати слід так, як для дитини. Якщо не вдається пояснити задум другокласнику, значить, задуму немає.

Робота повинна легко читатися. Слід намагатися писати просто. Не треба зарозумілих слів, уникаючи зайвої інформації. І головне: писати треба емоційно. Задум повинен захоплювати і зацікавлювати.

**Література**

1. Житницький А. З. Драматургія масових театралізованих заходів. навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і випр. Харків: Тимченко, 2005. 128 с.
2. Цвєтков В. І. Основи класичної режисури: конспект лекцій. Харків: БУРУНіК, 2008. 160 с.
3. Чайковський Д. С. Режисерський задум вистави. Допоміжні мате­ріали для вивчення однієї з основних проблем режисерської творчості: навч. посіб. Ужгород: Поліграфцентр "Ліра", 2002. 98 с.

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ**

**Майзерова Л. Д.**

*У статті розкривається сутність поняття "емоційний інтелект", надається огляд деяких сучасних досліджень, підкреслюється важливість розвитку емоційного інтелекту, як необхідної складової професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, протягом усього періоду навчання, в тому числі на заняттях з хорового диригування.*

***Ключові слова:*** *емоційний інтелект, почуття, аналіз, дири­гентський жест.*

Основним завданням вищої школи сьогодні є підготовка компе­тент­ного фахівця, здатного у своїй професійній діяльності ефективно орієнту­ватися в умовах сучасності. Проблема професійної компетентності особливе значення має у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки музичне мистецтво вимагає єдності емоцій і розуму, знань і почуттів. "Професійне становлення фахівців педагогічних професій вимагає врахування емоціогенного характеру майбутньої діяльності та потребує цілеспрямованого розвитку їхнього емоційного інтелекту" [6].

Емоційний інтелект – це наша здатність до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей, спосіб поводження людини з самою собою і оточуючими*.* Дослідженням емоційного інтелекту займалися такі зарубіжні вчені, як Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, Д. Карузо.

ДеніелҐоулман(Daniel Goleman) – доктор філософії, відомий американський психолог, науковий журналіст висунув ідею переваги емоційного інтелекту над когнітивним, що викликало зацікавленість сучасних психологів та соціологів (Д. Люсін, І. Андрєєва, С. Дерев’янко, В. Зарицька, О. Филатова, І. Матійків, Е. Носенко, Є. Карпенко та інші) і надихнуло на подальші дослідження.

Емоційний інтелект як компетентність розглядається Д. Гоулменом як спрямований на тлумачення емоцій (власних та оточуючих) і вико­ристання отриманої інформації для реалізації власних цілей. Автор у структуру емоційного інтелекту включає самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаємовідносинами[7]. Д. Люсін вводить поняття внутрішньоособистісного (розуміння власних емоцій та управління ними) та міжособистісного (розуміння емоцій інших людей і управління ними) емоційного інтелекту. "Здатність до розуміння емоційозначає, що людина може розпізнати емоцію, ідентифікувати, визначити і вербалізувати, розуміє причини, що викликали емоцію та наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, зовнішній прояв емоцій, може при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію" [3].

Є. Карпенко на основі теоретичного аналізу ролі емоційного інтелекту (EQ) в процесі життєздійснення особистості аргументує гіпотезу про наявність ціннісного і соціального векторів застосування емоційного інтелекту. "Компонентами EQ, що забезпечують реалізацію наративного і ментативного сценаріїв конструювання життя, є організмічне чуття і емоційна компетентність, які також сприяють осягненню і творенню його смислу. Водночас вони є механізмами розуміння та інтерпретації відповідно" [1].

Е. Носенко вважає, що"критерії оцінки рівня сформованості емоцій­ного інтелекту доцільно шукати в особливостях динамічної взаємодії його внутрішніх і зовнішніх компонентів, що можуть виявлятись у домінуванні зовнішнього над внутрішнім (при низькому рівні сформованості емоційного інтелекту), внутрішнього над зовнішнім (при більш високому), або у їх гармонійному поєднанні, що дозволяє здійснювати реагування на емоціогенні подразники на надситуативному рівні (при найвищому)" [5]. Спроможність людини адекватно розпізнавати власні емоції та емоції інших людей сприяє життєвому успіху, створенню почуття психологічного благополуччя, допомагає підтримувати доброзичливі стосунки з людьми.

І. Матійків зосереджує увагу на розвитку емоційної компетентності у підготовці фахівців типу "людина-людина" і підкреслює особливий вплив життєвої позиції на рівень емоційної компетентності. "Зазначимо, що загальними показниками високого рівня емоційної компетентності є: на внутрішньоособистісному рівні – автентичність (адекватні стосунки з собою, перебування у контакті зі своїми почуттями та бажаннями), відчуття щастя, задоволення життям; на міжособистісному – адаптивність як вміння знаходити баланс між власними цілями і намірами – з одного боку, і зовнішніми умовами – з іншого; гармонійні стосунки з ото­ченням" [4].

Професійне становлення майбутнього педагога є складним процесом взаємодії інтелектуального й емоційного розвитку. Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найвираз­ніше виявляються у *когнітивній* (уявлення про себе та про інших, сформованість знань про емоції, вміння їх ідентифікувати, аналізувати та встановлювати зв’язки між ними), *емоційній* (емоційне самопочуття, усвідомлення значення власних емоцій і емоцій оточуючих), *поведінковій* (комунікативна поведінка, емпатія, асиміляція емоцій у мислення, вміння управляти власними емоціями та корегувати їх) сферах. Особливо вагоме значення має розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Емоційний вплив хорового твору на здобувача освіти в класі хорового диригування здійснюється трьома складовими: змістом поетичного тексту, звучанням музики, диригентським жестом. Докладний аналіз змісту поезії, часу і обставин її створення приводять до питання, що надихнуло автора, які емоції ним володіли в той час. Дискусія на цю тему веде до наступного питання, які емоції виникають у вас під час читання, або повинні були виникнути? чи часто ви спостерігаєте і аналізуєте свої емоції? Які емоції викликає звучання музики, як зміниться характер музики, якщо прискорити або уповільнити темп, змінити динаміку, метр тощо. Глибокий аналіз засобів музичної виразності здійснюється у тісному зв’язку зі змістом поетичного тексту. Існують відомі закономірності, які характерні творам з традиційними засобами музичної виразності; зазвичай їх враховують при сприйнятті музики для розуміння закладених у них емоцій:

* Повільний темп + мінор створюють емоцію смутку і передають настрої смутку, скорботи, жалю про прекрасне минуле.
* Повільний темп + мажор – емоційний стан спокою, умиротво­рення.
* Швидкий темп + мінор – це емоція гніву, пристрасті, героїзму.
* Швидкий темп + мажор створюють емоцію радості, оптимізму.

Подальший аналіз твору ведеться у площині збігу емоційних станів авторів музики і тексту. Композитор може підкреслити засобами музичної виразності якийсь один, найбільш йому близький настрій поета, або бути повністю співзвучним з текстом. Аналіз драматургії твору робиться з урахуванням змістових та музичних наголосів, часткових та загальної кульмінації.

Після детального аналізу твору здобувач освіти може приступити до диригування. Диригування – це складний психофізичний (або психофізіо­логічний) процес, особливий, специфічний вид музичного виконавства. Специфіка його полягає в тому, що диригент безпосередньо не торкається свого "інструмента" фізично, а керує процесом виконання за допомогою мануальної техніки. На початковому етапі більшість студентів скуті фізично і емоційно. Вони приступають до диригування вже достатньо дорослими, але, не маючи попереднього диригентського досвіду, сором­ляться своєї незграбності, комплексують. Виникають внут­рішні блоки, опір, як механізм захисту від стресу, що трансформується у "тілесну броню". Мова тіла найбільш чітко виражає емоційний стан. Для звільнення диригентського апарату існує багато методик тілесно-орієнтованої психо­терапії (Ф. Александера, М. Фельденкрайза та інших). Теоретик танцю хореограф Р. Лабан встановив, що рух виникає з внутрішнього імпульсу, і, в свою чергу, впливає на внутрішні імпульси і загальний стан людини. Можливо змінити настрій, рухаючись відповідним чином і, навпаки, настрій змінить руховий патерн. Тому важливо не*як* ми рухаємося, а *що* нами рухає, тобто, які емоції породжують рухи. Диригентські жести обу­мов­­лені емоційним станом виконавця. Кожен рух диригента емоційно забарвлений і несе певну інформацію.

Після докладного аналізу хорового твору диригент будує стратегію виконання, створює уявний слуховий образ і кінестетично відчуває, якими будуть диригентські жести (диригує в уяві). На цьому етапі він не тільки розуміє та вербалізує свої емоції, а й довільно викликає необхідні для реалізації виконавського плану почуття. У формуванні емоційного інте­лекту важливо багатство вербального словника, за допомогою якого можна зафіксувати пережиту емоцію. Якщо в лексиконі немає конкретного слова для ознаки емоції, вона залишається незрозумілою. Саме тому збагачення словника емоцій – важливіша умова для розвитку емоційного інтелекту. На жаль, студенти можуть назвати емоцію не більше як двома-трьома словами. Для полегшення визначення емоцій нами пропонуєтьсясловник естетичних термінів у музиці, який сприяє поширенню словарного запасу майбутнього вчителя.

Залежно від фактури та характеру твору диригентський жест може бути легким, прозорим, або навпаки, насиченим – все одно він повинен бути емоційно виразним, зрозумілим для співаків хору. "Виразними руха­ми називаються широко розлиті периферичні зміни, що охоплюють при емоціях весь організм і проявляються в положенні корпусу, міміці (виразні рухи обличчя), в пантоміміці (виразні рухи всього тіла) і в вокальній міміці (вираз емоцій в інтонації і тембрі голосу), при цьому вираз – це зміна, динаміка, перехід від одного емоційного стану до іншого, тобто виразні рухи – це, насамперед, несвідоме проявлення внутрішніх почуттів, форма прояву емоцій, що робить їх інструментом пізнання внутрішнього світу особистості" [2].

Робота над диригентським жестом не виключає відпрацювання технічних моментів, відокремлених суто рухових завдань, які потребують зосередженості, самоконтролю. Студент у цей час працює над досяг­ненням внутрішньої узгодженості, зняттям наявних м’язових та емоційних блоків, тобто готує "будівельний матеріал" для втілення особистої інтер­пре­тації хорового твору, власного емпатійного сприйняття емоційного стану композитора, для досягнення єдності внутрішнього емоційного стану та адекватних засобів його зовнішнього вираження. На цьому етапі студенту важливо відчути інерцію успіху, бути впевненим, конгруентним, адже людина не може бути емпатійною і одночасно позбавленою контакту із самою собою.

Оскільки навчальна та практична діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється в процесі спілкування, то від рівня сформованості емоційного інтелекту залежить здатність визначати емоції по думках, фізичному стану, зовнішньому вигляду, поведінці дітей. Розвиток емоційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме їхньому професійному зростанню і вдосконаленню, життєвим досягненням, збереженню здоров’я та запобіганню профе­сійного вигорання. "Отже, підготовка фахівців професій типу "людина-людина" в сучасних умовах вимагає особливого зосередження на емо­ційній компетентності, яка є фундаментом успішного професійного ста­нов­лення й об’єктом виховання особистості" [4].

**Література**

1. Карпенко Є. В. Структура та функції емоційної компетентності в процесі життєтворення. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 155–169. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\_2016\_34\_15](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pspl_2016_34_15).
2. Коржавих І. М., Юришева Л. В. Сутність художньої техніки дири­гування. *Наукові записки кафедри педагогіки ХГПА*. Вип. 39. Харків, 2016.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интел­лекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
4. Матійків І. М. Емоційна компетентність як психологічний об’єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу "людина-людина". *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. 2013. № 2. С. 144–153.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. "Емоційна розумність" як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського університету*. *Серія "Педагогіка і психологія".* 2000. Вип. 6. С. 3–7.
6. Стукаленко З. М. Емоційний інтелект як показник сценічної майстер­ності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія "Педагогічні науки".* 2018. Вип. 170. С. 175–179. URL:  [http://nbuv.gov.ua/­UJRN/Nz\_p\_2018\_170\_41](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nz_p_2018_170_41)
7. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 2005. 358 p.

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ**

**В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**Максименко В. І.**

# *У статті розглядаються різні визначення дистанційного навчання та його можливості використання в закладі вищої освіти. Виділені переваги навчання за дистанційною формою для студентів-хореографів та викладачів вишу. Автором розкрито сутність і особливості, а також визначено умови, шляхи і засоби оптимальної організації самостійної навчальної роботи студентів-хореографів та контролю за їх роботою в умовах дистанційного навчання. Виявлено характер впливу самостійної діяльності на якість знань майбутніх педагогів-хореографів та на розвиток їх пізнавального інтересу.*

***Ключові слова:*** *самостійна робота, студенти-хореографи, дис­тан­ційне навчання, організація, викладач, професійна підготовка, діяльність, контроль, завдання, творчість, знання.*

Суспільство, в якому ми живемо є інформаційним. Інформатизація суспільства вимагає інформатизації всіх ланок економіки й особливо це стосується інформатизації освіти відповідно до зростаючих вимог щодо якості і кількості висококваліфікованих фахівців. У результаті на початку 2000-х років одне з головних завдань освіти визначалось як "навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології" [12]. Це в свою чергу призводить до необхідності розробки і впровадження інноваційних освітніх методик і технологій, які сприятимуть формуванню нових форм навчання, котрі не обмежені в просторі і часі.Об’єм інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає. Це вимагає від майбутніх фахівців умінь самостійно орієнтуватися у всезростаючих інформаційних потоках, сприймати їх системно, здійснюючи критичний аналіз.

У зв’язку з цим до рівня сформованості самостійності фахівців сьогодні ставляться особливі вимоги. У "Національній доктрині розвитку освіти" одним із вагомих завдань визначається формування в дітей та молоді сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особис­тості [11].

Важливим завданням викладача закладу вищої освіти є правильна організація самостійної роботи студентів-хореографів в умовах дистан­ційного навчання, забезпечення умов успішного її перебігу, що перед­бачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну його підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі.

Тьютор – (від англ. tutor – учитель) – ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять зі студентами. Аналізуючи досвід зарубіжних університетів, можна стверджувати, що здебільшого розробник курсу і тьютор – одна і та ж особа.

Роль педагога з фаху в організації самостійної роботи студентів-хореографів є величезною. Від особистості викладача, його кваліфікації, людського та творчого контакту зі студентами залежить дуже багато. Постійно спілкуючись зі студентами, він впливає на формування їхнього світогляду, громадської активності, виховує почуття відповідальності, дисципліни, творчого ставлення до праці, вчить власній професії, готує кваліфікованих фахівців.

Самостійна робота повинна бути в основі навчання та виховання, так вважали педагоги як минулого, так і сучасності. Формування вмінь самостійної діяльності в студентів частково висвітлено в працях В. Бон­даря, О. Мороза, В. Орлова, організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності самостійної діяльності студентів у вищих навчальних закладах відображено в дослідженнях А. Алексюка, В. Козакова, О. Ніль­со­на, П. Підкасистого, формування вмінь і навичок самостійної роботи в працях Л. Савенкової, О. Снігур, О. Хом’юк, С. Яшанова та інших науковців.

Загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хорео­графа розглядаються в працях Є. Валукіна, Ю. Громова, Т. Калашник­ової, А. Мессерера, С. Забредовського, О. Пархоменка, О. Ребрової, Ю. Рос­тов­ської, Т. Сердюк, Л. Цвєткової та багатьох інших.

Поряд з терміном "самостійна робота" широко вживаються терміни "самостійний", "самостійна діяльність", "самостійність". Г. Ковальова вважає, що самостійність – це, скоріш за все, самостійна діяльність, мислення. Основна достатня умова для глибокого засвоєння матеріалу – це його аналітико-синтетична обробка, яка полягає в самостійному аналізі нової інформації, тобто виділення в ній основних понять, встановлення причинно-наслідкових зв’язків та відношень між ними і, таким чином, розуміння навчального матеріалу, а загалом, визначення в ньому головного і другорядного. Тільки на основі такого осмислення матеріалу можна самостійно мислити, доводити, узагальнювати [9, с. 3].

В "Українському педагогічному словнику" С. Гончаренко подає тлумачення "самостійності" як однієї з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв’язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяль­ності [14, с. 297].Самостійність, за визначенням Ю. Дмитрової, це така властивість особистості, яка проявляється в умілому використанні знань для вирішення на основі вольового зусилля поставлених життям завдань. Не сума психічних функцій, а органічна властивість особистості, в основі якої лежать такі компоненти, як система знань, володіння методами мисленнєвої діяльності, організаційно-технічні навички, вольова спрямо­ваність. Спрямованість особистості на вирішення завдання, зважування можливих шляхів і способів досягнення поставленої мети, прийняття відповідного рішення і, нарешті, його виконання – ось основні віхи, які, на думку Ю. Дмитрової, формують самостійну дію. Однак у цьому випадку автор ототожнює самостійність з волею. Самостійність – не абстрактна характеристика особистості загалом, а характеристика, яка співвідно­ситься з поведінкою особистості. Людина, самостійна в одних сферах діяльності, може бути зовсім не самостійною в інших [7, с. 24].

О. Грінько визначає самостійність як "рису особистості, вольову якість, що виявляється в умінні свідомо спрямовувати свою діяльність, поведінку у відповідності з власними поглядами й переконаннями, долаючи труднощі на шляху до поставленої мети" [5, с. 165–166]**.**

В. Даль тлумачив: "Самостійний – той, що стоїть або йде сам по собі, незалежно від інших, від чогось іншого. Самостійна людина – у кого свої міцні переконання, в кому немає хиткості. Самостійність – властивість, якість" [13].

Аналіз наукових джерел показав, що серед провідних педагогів-науковців, методистів та психологів немає однозначного тлумачення поняття "самостійність". Виходить, що наукові праці з проблеми "самостій­ність" дозволяють її розглядати у двох аспектах – репродуктивному та продуктивному.

*Самостійність на репродуктивному рівні означає:*

а) роботу над собою без будь-якої допомоги, але за завданням або режимом, загальноприйнятим розкладом, звичкою, вимогою дорослих, суспільства;

б) звичні відношення до повсякденної діяльності, зовнішнього середовища, до самого себе;

в) дія за прийнятою мотиваційною установкою;

г) розвиток набутих знань, умінь, навичок, звичок.

*Самостійність на продуктивному рівні означає:*

а) роботу над собою не за шаблоном, загальноприйнятими установ­ками, а з пробою новизни, ризику, творчості, винахідливості, інтересу, потребою до самовдосконалення;

б) внесення змін за змістом, організацією та результатом діяльності;

в) з одного боку, ускладнення змісту діяльності, з іншого боку, спрощення характеру діяльності з метою покращення результату діяль­ності;

г) розробку нових засобів, рівнів, комбінацій, направлень характеру діяльності;

д) виявлення елементів раціоналізації, винахідливості, створення нового продукту;

е) опору на дослідницький принцип розвитку і вдосконалення діяльності.

Отже, в педагогічній науці проблема самостійності залишається завжди актуальною, тому форми, засоби та методи, умови та завдання виховання, діяльність викладача та студентів можуть змінюватись.

Під самостійністю розуміємо вольову властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість та відповідальність, умін­ня самостійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізна­вальних і практичних завдань.

Видатний педагог К. Ушинський розглядав самостійну роботу не лише як один із засобів активізації навчально-виховного процесу, а й як програму самоосвіти на все життя: "Треба постійно пам’ятати, що слід передавати учневі не тільки ті чи інші знання, а й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя набувати нові знання. Ця здатність ... повинна залишитись в учня і тоді, коли вчитель його залишить; дати учневі засіб здобувати корисні знання не тільки з книг, а й з предметів, що його оточують, з життєвих подій, з історії власної його душі" [15, с. 57].

Самостійна робота дає змогу студентові працювати виважено, не побоюючись негативної оцінки викладача і своїх товаришів, обираючи темп роботи та умови її виконання. Отже, самостійною є та робота, яку студент здійснює без сторонньої допомоги, спираючись на власні знання, життєвий досвід, мислення, вміння, переконання. А якщо врахувати те, що у більшості студентів перших і других курсів практично відсутні навички самостійної роби, то виникає проблема у якісному засвоєнні студентами теоретичного матеріалу та оволодінні прийомами розв’язування практичних завдань.

Самостійна робота студентів мистецьких інститутів та факультетів передбачає оволодіння певними знаннями та навичками з метою творчого вирішення хореографічно-педагогічних завдань, а також включає в себе потребу в безперервному професійному вдосконаленні. Вироблення свідомого ставлення студентів до хореографічного мистецтва, розши­рення їх світогляду, розвиток художньої індивідуальності, вдосконалення уваги та самоконтролю – все це виховується в процесі самостійної роботи майбутніх хореографів.

Весь процес навчання танцівника будується таким чином, що разом із технікою і на її основі прививається артистизм. Все йде одночасно, в єдиному сплаві [1, с. 15].

Зміст окремих форм самостійної роботи студента в процесі вивчення хореографічних дисциплін:

*Репродуктивна.*

В основі репродуктивної самостійної роботи майбутнього вчителя танцю виступає технічне відпрацювання вивчених в процесі занять танцювальних елементів біля станка чи посеред зали.

*реконструктивна.*

Даний вид самостійної роботи характеризується доопрацюванням поданого викладачем навчального матеріалу: запис хореографічної ком­по­зиції (чи навпаки – розбір та постановка), написання конспекту прослуханої лекції тощо.

*продуктивна (творча).*

Особливий вид роботи, спрямований на побудову власних, передба­чених навчальною програмою, танцювальних комбінацій, етюдів, хорео­гра­фічну імпровізацію, створення образу, а саме – виконання творчого завдання спрямованого на створення нового оригінального продукту.

*Науково-дослідницька.*

Важливий і водночас необхідний вид самостійної роботи студента, що характеризується включенням у навчально-виховний процес інте­лекту­альних зусиль. Основними завданнями самостійної науково-дослід­ниць­кої роботи студента-хореографа є дослідження танцювального фолькло­ру з подальшою інтерпретацією в сценічний варіант, проведення педа­гогіч­ного експерименту, теоретичні обґрунтування окремих явищ хореографічного мистецтва, підготовка до участі в конференції, олімпіаді тощо.

# Значно покращити професійну підготовку майбутніх вчителів хорео­гра­фії, виходячи за рамки традиційної моделі навчання, підготувати конкурентоздатних фахівців можна за допомогою інноваційних освітніх технологій.

# Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти. Зазначені соціальні завдання актуалізують проблему формування вмінь самостійної діяльності в студентів засобами інформаційних технологій. Однією з найбільш сучасних форм в освіті є дистанційне навчання.

# Термін "дистанційне навчання" (distance education or distance learning) означає таку організацію навчального процесу, в якій викладач розробляє навчальну програму, що будується на самостійному навчанні студентів віддаленого від викладача в будь-який час, а зв’язок здійснюється за допомогою телекомунікацій.

# Існує значна кількість визначень поняття "дистанційне навчання".

# 1. Форма організації навчально-виховного процесу в спеціально створеному навчальному середовищі за допомогою використання сучас­них інформаційно-комунікативних технологій [3, с. 98].

2. Це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [4].

**Як відомо, 2020 навчальний рік став кризовим в освіті в зв’язку із запровадженням карантину.** Весь світ навчається шляхом дистан­ційного навчання, а значить і нам українцям потрібно впроваджувати нову тенденцію освіти.

**Нам імпонують поради** антикризового навчання **Естер Войчицькі,** викладачки Стенфордського університету. Вона виділила 5 принципів антикризового навчання – довіра, повага, незалежність, співпраця та добро, а також дала поради колегам щодо онлайн-навчання: маємо зрозуміти, що стара система більше не працює; дайте дітям можливість соціальної взаємодії і більше контролю над процесом навчання; запропонуйте учням структуру навчання, а наповнення хай знайдуть самі; припиніть, нарешті, начитувати лекції під час онлайн-уроків – це неефективне навчання. Учням бракує взаємодії, спілкування; не давайте надто багато завдань – не приголомшуйте, не завалюйте ними студентів. Маєте просто перелічити цілі на тиждень і дозволити учням прокласти свій шлях до досягнення цих цілей; попросіть учнів створити малі групи, запропонуйте ресурси для вивчення певної теми і дайте їм відпо­відальність за своє навчання – дозволяйте їм вчитися і ділитися знаннями самостійно; секрет, як зробити онлайн-навчання цікавим – дати учням контроль за навчанням і не виставляти оцінки, поки вони самі не перевірили свою роботу. Коли діти отримують погані оцінки, мотивація падає, а нам саме зараз потрібно, щоб вони почувалися позитивно щодо себе і свого навчання; ставтеся до своїх учнів більш поблажливо зараз, не додавайте їм стресу своєю суворістю [16].

До самостійної роботи при дистанційному навчанні у вищих навчаль­них закладах студентів слід готувати поступово. Ось чому питання організації самостійної роботи студентів у процесі навчання повинні бути актуальними як для педагогів-дослідників, так і педагогів-практиків.

Одним із варіантів дистанційного навчання у ЗВО є скринкаст – відеозапис інформації, що виводиться вчителем на екран комп’ютера та часто супроводжується голосовими коментарями. Такий формат подачі навчального матеріалу є чудовою альтернативою не завжди ідеальним відеоурокам, коли викладач 45 хвилин розповідає нову тему на камеру. Особливості використання скринкастів: а) скринкаст має бути організо­ваний таким чином, щоб зацікавити учнів, але водночас варто стежити за структурою матеріалу; б) матеріал повинен мати інтуїтивно зрозумілий початок, основу та завершення, подібно до традиційного уроку; в) ролик має тривати максимум 6–9 хвилин. Але вважаємо, що студентам-хореографам для результативної роботи, особливо практичної, такого короткотривалого ролика замало.

На нашу думку, студентам-хореографам найбільше підходить так зване blended learning (змішане навчання) – поєднання звичайних лекцій та навчання онлайн, але якщо це тимчасово. На жаль, не завжди при дистанційному навчанні студентів-хореографів усвідомлюється і засвою­ється навчальний матеріал повною мірою, особливо практичний, без допомоги викладача, без танцювального зала та творчої атмосфери. А ще слід врахувати той факт, що у більшості студентів перших і других курсів практично відсутні навички самостійної роботи. Відтак виникає проблема в якісному засвоєнні студентами теоретичного матеріалу та оволодінні прийомами розв’язування практичних завдань.

Важко назвати ефективним таке формування в студентів потреб і мотивів до активної самостійної роботи, яке відбувається внаслідок спонукання (наказ, жорстка вимога) викладача, і це зрозуміло, адже будь-яка діяльність, що не викликає в людини професійного інтересу, мало­продуктивна. Значно ефективнішим способом формування в студентів потреб і мотивів до самостійної роботи є розвиток пізнавального інтересу до предмета, який вивчається, процесу оволодіння ним. Діяльність, що має у своїй основі глибокий інтерес не лише до результату, а й до її процесуальних компонентів, найпродуктивніша, адже саме від неї людина має найбільше задоволення. Студент у цьому разі сам знаходитиме час для предмета, який йому сподобався. Зрозуміло, що викликати інтерес до навчальної дисципліни, її змісту повинен викладач [2, с. 52].

О. Леонтьєв, який є автором теорії діяльності, вважає що це – система, яка має будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток [10, с. 4]. "Навчальна діяльність, – відзначає дослідник, – один із основних видів діяльності людини, спеціально спрямована на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених у формі теоретичних знань. Навчальна діяльність – це вид діяльності, особлива форма соціальної активності особистості" [10, с. 69]. Виокремлюють різні види діяльності: трудова, творча, пізнавальна, комунікативна, самостійна тощо. Основою будь-якої діяльності є дія. Дія завжди спрямована на досягнення мети. Один мотив, але різна мета може поступово привести людину до різних дій.

У навчальному процесі пізнавальна діяльність студента – це нав­чання, складний процес переходу від незнання до знання, від системати­зованого пізнання предметного світу до оволодіння науковими знаннями.

М. Данилов, визначаючи пізнавальну самостійність як якість особис­тості, вказує на такі її ознаки:

1) прагнення і вміння самостійно мислити;

2) здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти свій спосіб вирішення нового завдання;

3) бажання не тільки зрозуміти знання, що засвоюються, але і способи їх досягнення;

4) критичний підхід до інших думок;

5) незалежність власних суджень [6, с. 18].

Розглядаючи історичний аспект самостійної роботи в пізнавальній діяльності особистості, ми повинні зробити наступні висновки: самостійна робота є складним, багатогранним педагогічним явищем, до розкриття якого існують різні підходи. Самостійна робота розглядається як дидактична категорія, як форма, метод, прийом, засіб, умова, діяльність навчання і виховання. На ефективність самостійної роботи студента у умовах дистанційного навчання значною мірою впливає керівництво нею викладача, яке охоплює: формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; планування самостійної роботи студентів; навчання студентів основам самостійної роботи; контроль за виконанням навчальних завдань.

Контроль за самостійною роботою студентів виконує дві функції: коригуючу (полягає у своєчасному виявленні помилок) і стимулюючу (є своєрідним зовнішнім поштовхом до діяльності) [8, с. 67]. Контроль за результатами самостійної роботи студентів передбачає повну їх свободу у здійсненні процесу діяльності, але ставить перед ними необхідність вчасно подати конкретний результат, який завжди відображений в конкретних формах: конспект, реферат, усна відповідь, практичний показ танцювальних рухів, комбінацій, етюдів тощо.

Для ефективного пошуку інформації теоретичного та практичного спрямування студенти активно використовують Інтернет-технології. Доступність великої кількості електронних статей, книг, довідникової літератури, електронних навчально-методичних розробок, які викладено на сайтах університетів, майстер-класів, академічних показів, концертних програм, балетмейстерських постановок, безумовно, сприяють розкриттю творчого потенціалу студентів за умов, якщо вони вміють творчо працю­вати з добутою інформацією, аналізувати її, систематизувати та вико­ристо­вувати для власного професійного росту.

Щоб стати професійним артистом-хореографом, потрібно кожен день старанно тренуватися, працювати, ретельно виконувати завдання. Крім того, у студентів повинен бути педагог-практик, мета якого – вчити, крок за кроком удосконалювати технічну майстерність. У реальному житті існують і самородки, які після перегляду відео-уроків на YouTube, можуть щось станцювати, але це не буде професійно. Зрозуміло, що дуже важко досягти високих результатів, навіть якщо студент буде ретельно повторювати, побачивши їх на відео, не знаючи методику їх виконання, або як той чи інший рух вивчається від простого до складного. Це найбільш стосується всіх видів практичної діяльності в хореографічному мистецтві, а саме таких дисциплін, як методика виконання: класичного, народно-сценічного, українського, сучасного, бального танцю, віртуозних рухів, підготовка концертних номерів, мистецтво балетмейстера, ан­самбль, сценічно-виконавська майстерність та багато інших предметів. Для здійснення практичних частин уроку нам необхідний танцювальний зал і простір, іноді партнери, музичне забезпечення, масовість тощо. В хореографічному мистецтві, як правило, найслабші студенти завжди підтягуються до сильних, особливо, що стосується хореографічних дисциплін, а при дистанційному навчанні це майже неможливо.

Наше завдання – дати високий рівень освіти всім студентам. Ми вважаємо, що доречно під час дистанційного навчання проводити інди­відуальні заняття з кожним студентом з метою з’ясування рівня усвідом­лення ним окремих теоретичних положень, практичного засвоєння і удосконалення виконавського рівня, виявлення проблемних ситуацій і пошуку шляхів їх розв’язання. Тематика індивідуальних занять має дина­мічний характер, оскільки особистісно зорієнтована на рівень засвоєн­ня знань і вмінь кожним конкретним студентом.

Однією з головних умов ефективності навчання є стимулювання творчої активності студентів-хореографів, що значною мірою досягається в процесі самостійної роботи, орієнтованої на творчий пошук. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку. У сучасних умовах самостій­ність стає професійно необхідною якістю особистості майбутнього викла­дача хореографії. Отже, і підготовка майбутніх спеціалістів у закладі вищої освіти має орієнтуватися на формування в студентів цієї якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань і вмінь.

Самостійна робота студентів-хореографів у процесі дистанційного навчання сприяє формуванню в них інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові, також вона виховує в студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, сприяє розвитку працелюбності, само­організації й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисцип­ліно­ваність тощо.

Відомо, що без наполегливої, систематичної самостійної роботи, оволодіння складною професією педагога-хореографа стає неможливим. Майбутнє удосконалення організації підготовки фахівців хореографічного мистецтва в Україні нерозривно пов’язане з використанням дистанційного навчання на всіх етапах освітнього процесу. Воно дає змогу підвищити мотивацію студентів, надати повний доступ до навчальних матеріалів у зручний для них час і місце, забезпечити спілкування з професійними викладачами, студентами, фахівцями-практиками, створити умови для професійного розвитку.

Сьогодні важливо переконати студентів у тому, що їх самостійна робота в процесі дистанційного навчання – це основний шлях до успіху, досягнення його мети, до самоствердження як особистості, професіонала, майстра своєї справи.

Таким чином, головним завданням організації самостійної роботи студентів-хореографів в умовах дистанційного навчання є використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які б, доповнюючи один одного, складали єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу в конкретному закладі вищої освіти з метою оптимізації навчання та підготовки висококваліфікованих фахівців.

Отже, знання, які отримав студент під час дистанційного навчання, можна вважати його надбанням лише за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля, а ще спробував у процесі самостійної роботи знайти шляхи постановки і розв’язання проблем. Єдине, що може стати на заваді самостійної роботи студента в процесі дистанційного навчання – його нездатність до самоорганізації, відсутність Інтернет-зв’язку та бажання навчатися.

**Література**

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: збірник наукових праць. Київ: Міленіум, 2005. Ч. 2. С. 9–16.
2. Астахова О. В. Трансформація соціальних функцій вищої освіти в сучасних умовах: навч. посіб. з соціології освіти для магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / заг. ред. О. В. Астахової. Харків: Знання, 1999. 75 с.

# Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: моно­графія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

1. Бублик В. В. Шляхами дистанційної освіти та електронного навчан­ня. *Наукові записки НаУКМА*. *Серія "Комп’ютерні науки".* 2018. Т. 1. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/
2. ГринькоО. О. Формування пізнавальної самостійності учнів у нав­чаль­ному процесі. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* Слов’ян­ськ, 1999. Вип. VI. С. 165–166.
3. Данилов М. А. Дидактика: Проблемы методологии педагогики и методики исследования. Мосва: Педагогика, 1972. 350 с.
4. Дмитриева Ю. П. Психологические основы самостоятельности как свойства личности. *Ученые записки ЛГПИ им. Герцена*. Ленинград, 1964. С. 24–28.
5. Кайдалова Л. Г. Організація та контроль самостійної роботи сту­ден­тів. Проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 1. с. 67.
6. Ковалева Г. Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения. Санкт-Петербург, 1995. 183 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти 2002. № 347. URL: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\_Pr\_347.doc.
9. Ніколаєнко С. В освіті – інформаційна революція. *Дзеркало тижня.* 2006. № 1.
10. Словарь В. И. Даля ON-LINE. URL: http://vidahl.agava.ru/
11. Український педагогічнийсловник / авт.-уклад. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. Москва; Ленин­град: Музгиз, 1948. 245 с.
13. URL: [https://osvitoria.media/experience/prypynit-chytaty-lektsiyi-pid-chas-­onlajn-urokiv-tse-ne-pratsyuye-5-antykryzovyh-pryntsypiv-navchannya/](https://osvitoria.media/experience/prypynit-chytaty-lektsiyi-pid-chas-onlajn-urokiv-tse-ne-pratsyuye-5-antykryzovyh-pryntsypiv-navchannya/)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ**

**ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНЦЕРТНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Пархоменко О. М.**

*У статті розкрито особливості діяльності студентських хорео­графічних колективів та специфіка підготовки майбутніх учителів хореографії до організації концертно-сценічної діяльності.*

***Ключові слова:*** *концертно-сценічна діяльність, вчитель хореогра­фії, концертно-сценічний практикум, хореографічне мистецтво, хореографічний колектив.*

Залучення студентів до активної концертно-сценічної діяльності є важливою умовою їх фахової підготовки. Аналіз освітніх програм та навчальних планів показує, що в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії такій важливій його складовій як організація концертно-сценічної діяльності приділяється недостатньо уваги.

Метою вивчення дисципліни "Концертно-сценічний практикум" є всебічний танцювально-виконавський розвиток майбутнього вчителя хореографії, формування вмінь мистецько-просвітницької діяльності, популяризації кращих зразків народно-сценічної, сучасної та класичної хореографії, прищеплення естетично-художніх смаків. Набуття навичків сольного та ансамблевого виконання, усвідомлення особливостей організації концертного виступу, які необхідні студенту-хореографу в його майбутній професійній діяльності.

Зацікавленість хореографічним мистецтвом з кожним роком неухиль­но зростає. Існує багато передумов для створення нових танцювальних колективів у закладах вищої освіти, а також зростання та розвиток вже існуючих, що відповідає потребам нашого сьогодення.

Різноманітність танцювальних жанрів, стилів та форм спонукає до створення в закладах вищої освіти нових хореографічних колективів, які активно сприяють формуванню здатності до активної концертно-сценічної діяльності майбутніх учителів хореографії.

Здатність до організації концертно-сценічної діяльності передбачає сформованість у студентів-хореографів міцної бази теоретичної знань, широкого спектру практичних умінь та навичок і виявляється як взаємодія різних видів хореографічної діяльності [4. с. 87].

С. Забредовський стверджує, що для стимулювання світоглядної мотивації майбутніх учителів хореографії необхідно оволодіти системою дидактичних методів і прийомів, що мають на меті забезпечення привабливого характеру самореалізації в мистецько-педагогічній діяль­ності та спілкуванні. Передусім це формування позитивного ставлення до виступів перед публікою, потреби у виконавській діяльності, психологічній готовності до її здійснення, задоволення від неї, потреби в мистецькій взаємодії та спілкуванні [3, с. 15].

Розвиток виконавсько-сценічних навичок студентів-хореографів повною мірою залежить від організації їх роботи, а вона дозволяє:

* чітко вибудувати репетиційну і концертну діяльність хореогра­фічного колективу для досягнення високих виконавських результатів;
* мотивувати студентів до систематичних занять з хореографічних дисциплін для вдосконалення їх виконавських навичок;
* організувати роботу кожного учасника з урахуванням його здібностей і потреб;
* забезпечувати творчу взаємодію учасників хореографічного ансамблю;
* навчити студента розуміти і доносити зміст танцювального твору до глядача за допомогою різних виконавських засобів передачі художнього образу.

Виразність сценічного виконання студентів формуються на основі фахових навичок (або системи навичок) завдяки варіюванню умов тренування, що успішно функціонують у динаміці концертно-сценічної діяльності.

У філософському розумінні навички – це дії, які внаслідок багаторазо­вого повторення стають автоматизованими. Завдяки своїй сформованості навички не потребують свідомого керування кожним елементом дії, що входить до їхньої структури. Свідомість у навичках виконує лише пускову й контролюючу функцію. За наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше [7, с. 314].

Навичка – це дія, сформована шляхом повторення, що характери­зується високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю (М. Петровський) [5]; автоматизовані компоненти свідомої дії людини, які формуються в процесі її виконання (С. Рубін­штейн) [6].

Виходячи з цього, можна виокремити такі основні навички, що забез­печують ефективність концертно-сценічної діяльності – *когнітивні, перцептивні, комунікативні, виконавсько-технічні навички.*

Аналіз запропонованих вище дефініцій дозволив нам сформулювати наступне визначення, що концертно-сценічні навички – це система свідомо вироблених і доведених до автоматизму рухів, що розвиваються на ґрунті танцювально-виконавських знань і умінь і забезпечують май­стерність володіння тілом у цілеспрямованій хореографічній діяльності.

Танцювально-виконавська ансамблевість колективу базується на наступних естетичних вимогах:

* прагнення до єдиного виконання, заснованого на сприйнятливому відношенні учасників колективу один до одного та неподільного сценічного метроритму;
* прагнення до єдиної естетичної концепції та драматургії викону­ваного танцювального твору;
* захопленості і духовної єдності в процесі спільної концертно-сценічної діяльності.

Розвиток виконавсько-сценічних навичок студентів-хореографів залежить від засобів, форм і методів роботи під контролем педагога, завдання якого – відповідно оцінити учасників ансамблю, визначаючи мету та реалізуючи творчий потенціал учасників ансамблю.

Кожне заняття керівник повинен планувати, аналізувати, ставити нові завдання і шукати шляхи вирішення виникаючих проблем у процесі навчання, включаючи різні традиційні і сучасні засоби навчання – посіб­ники, хрестоматії з хореографічного мистецтва, відео та аудіо матеріали тощо.

У процесі розвитку танцювально-виконавських навичок студентів, керівнику хореографічного колективу необхідно застосовувати:

1. ***Форми навчання:*** індивідуальні, робота у малих та великих гру­пах, колективні, проблемні лекції, концертно-виховні заходи, кон­цертно-сценічний практикум.
2. ***Методи роботи:*** концентричний, пояснювально-ілюстративний, активізація концертно-сценічної діяльності, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, накопичення вмінь у виконавській діяльності майбутніх учите­лів хореографії.
3. ***Засоби:*** вербальні, невербальні, комбіновані, наочно-ілюстра­тивні, технічні та інформаційні.

Повноцінна робота студентського колективу залежить від соціально-психологічної атмосфери, яка тісно пов’язана з творчою. Призначення керівника – налагодити міжособистісні відносини. Він повинен підтриму­вати творчу атмосферу та моральний дух колективу, передбачати та згладжувати всі негаразди серед учасників, творчо взаємодіяти і вести рівноправний діалог.

Для того, щоб студентський колектив був успішним, цікавим, необхідно приділяти особливу увагу формуванню репертуару. Від його насиченості і різноманітності залежить успіх як у глядачів, так і у нових учасників.

Репертуар є одним з показників розвитку колективу, визначає його творче життя і стилістичну спрямованість. Чим він різноманітніший, тим вище рівень майстерності виконавців. Організаційні, навчально-виховні, комунікативно-творчі завдання колективу формують загальні принципи репертуару – це *ідейно-художня значущість, актуальність теми, інтерес студентів до танцювального мистецтва, індивідуальна фахова можливість, різноманітність видів та жанрів танцю.*

Керівник студентського колективу має здійснювати свою роботу відповідно до хореографічного репертуару; орієнтуватися в проблемах сучасного розвитку хореографічного мистецтва, творчо підходити до здійснення своєї художньо-хореографічної діяльності. Такі вимоги до фахової підготовки керівника хореографічного колективу повинні забезпечити збереження виконавських традицій, сприяти розвитку сучасних хореографічних напрямків, підвищувати рівень технічної та виконавської культури учасників творчого колективу [4, с. 32].

На думку О. Голдрича, технічна підготовленість виконавців, сформо­ваність рухового апарату, засвоєння методики виконання рухів, розвиток акторських здібностей – усе це дає можливість без напруження передавати на сцені яскраву палітру хореографічних композицій, які відповідають технічним можливостям, сприяють розвитку свідомого і чуттєвого виконання, моторної пам’яті виконавця. Він визначав: "Життя в танці – це життя в художньо-пластичному образі, засобами якого виконавець виражає ідеї автора" [2, с. 131].

М. Вантух у своїх спогадах про Павла Вірського згадує його вислів: "Звичайно, майстерність і досконалість – це вища форма хореографічної культури. І це не лише чітке виконання технічних елементів, а й створення відповідних образів, характерів. Рух – це ще не танець, рух потрібно надихнути життям, темпераментом. Потрібно бачити в очах виконавців те, що вони танцюють. Тоді це буде мистецтво. А що стосується техніки, то досягається вона щоденною кропіткою працею" [1, с. 95].

Досліджуючи питання формування готовності до концертно-сценічної діяльності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки, ми означили алгоритм проходження концертно-сценічного практикуму студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя в ансамблі народного танцю "Забава".

Згідно з вимогами навчальної програми студенти в результаті проходження концертно-сценічного практикуму повинні:

Знати:

* характеристику танцювального матеріалу;
* історію виникнення та розвитку хореографічного мистецтва загалом;
* витоки народного хореографічного мистецтва, його невід’ємність від народних обрядів, свят, трудової діяльності та музики;
* регіонально-лексичні відмінності українського народного танцю;
* методику побудови хореографічного твору за всіма законами драматургії;
* методику сценічної обробки фольклорного танцю;
* прийоми побудови хореографічної композиції.

Уміти:

* характеризувати музичний та танцювальний матеріал за характе­ром музики, темпом, динамічним забарвленням;
* володіти лексичним матеріалом різних регіонів України, народів світу;
* створювати танцювальні твори з вивчених рухів;
* здійснювати запис танцювальних етюдів.

У процесі самостійної роботи студенти виконують завдання відповідно начальної програми практики. Контрольний залік проходить у формі творчого виступу студента (групи студентів) на сцені.

Під час проходження практики студентом здійснюються такі види діяльності, як:

* *Інформаційно-аналітична* (аналіз роботи в колективі, особисте виконання сольного номеру, робота в малих та великих групах).
* *Комунікаційна* (спілкування з однокурсниками, з глядачем).
* *Освітня* (реалізація завдань професійного удосконалення та розвитку).
* *Педагогічна* (проведення постановочної, репетиторської роботи в малих та великих групах).
* *Організаційно-управлінська* (участь в індивідуальній, колективній творчій діяльності в якості постановника, репетитора, керівника хореографічного колективу).

Отже, отриманий майбутнім учителем хореографії концертно-сценічний досвід у процесі практичної підготовки дозволяє йому набути навичок актуальних для професійної хореографічної діяльності, який відповідає потребам сьогочасного ринку праці.

**Література**

1. Бурковський О. Завжди в дорозі. Київ: Преса Плюс, 2013. 128 с.
2. Голдрич О. С. Методика роботи з хореографічним колективом. Львів: Каменяр, 2002. 64 с.
3. Забредовський С. Г. Педагогічні умови розвитку мотиваційної сфери студентів хореографічних спеціалізацій в процесі фахової підго­товки у вузі культури: автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 1997. 22 с.
4. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбут­ніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук. Ніжин, 2016. 250 с.
5. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии вышей школы. Москва: Издательство МГУ, 1986. 302 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Учпедиз, 1940. 596 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1986. 796 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІВЕНТ-ТЕХНОЛОГІЙ**

**У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Раструба Т. В., Обруч О. М.**

*У статті розглянуто особливості використання івент-технологій у позаурочній роботі вчителя музичного мистецтва. Акценту­ється увага на їх характеристиках, перевагах, функціях, основній ідеї. Підкреслюється важливість використання даних технологій, які містять у собі певний стимулюючий потенціал для розвитку дітей та молоді, особливо з позиції музичної освіти.*

***Ключові слова:*** *педагогічні інновації, подієвий підхід, педагогічна подія, event, івент-технології, учні, вчитель музичного мистецтва.*

Розвиток сучасної школи не може здійснюватися без інноваційних змін, як у структурі освітнього досвіду, так і в якісній зміні стану всього інформаційного освітнього середовища. Ядро інноваційної педагогіки трактують як особливий вид творчої діяльності, який став загально­людським цілісним аспектом, як процес взаємодії індивідів, спрямованих на розвиток нового якісного перетворення навколишньої дійсності, формування духовно-моральних цінностей, розвиток креативно-творчого потенціалу особистості в умовах навчання. Дати можливість учням реалізувати свої творчі здібності особливо важливо при організації навчальної діяльності художньо-естетичної спрямованості. З реалізацією цих завдань можуть успішно справитись музичні івент-технології (від англ. *event* – подія).

Останнім часом освітня роль разових подій (заходів або проєктів), викликаних виникненням необхідності появи певних ситуацій (презентація школи, творчі вечори, рекламні концертні акції, призначені для учнів і їх батьків) у музичній освіті стрімко зростає. Мета таких івент-заходів – формування музичної або художньої культури.

Ідеям, стратегіям, технікам, методам eventa, event-менеджменту, організації event-заходів присвячені праці багатьох учених: А. Берлова, Є. Йеттингера, Б. Кнаусе, О. Копієвської, С. Лемера, Р. Мозера, О. Радіо­нова, М. Сондера, У. Хальцбаура, М. Целлера, А. Шумовича. Дос­ліджен­ня педагогічних основ використання івент-технологій в організації поза­уроч­ної та дозвіллєвої діяльності дітей та молоді здійснив А. Сковородкін.

Мета статті – проаналізувати педагогічні основи використання музич­них івент-технологій у закладах загальної середньої освіти.

В основу використання музичних івент-технологій в освіті покладена висока значущість педагогічного потенціалу подієвого підходу в контексті художньо-педагогічного впливу, що одержав свій розвиток в теорії й практиці навчання у зв’язку з вивченням ситуативних детермінант пове­дінки. В межах цього підходу події є одиницею виміру структури життєвого шляху. Подієвий підхід знаходить своє втілення у сфері практичних дій, де на основі здійснюваних подій відбувається вплив на людину, змінюються її уявлення, цінності й сенси [3]. За цих обставин перед нами відкрива­ється перспективний і абсолютно новий шлях використання творчої концепції event і розробки музичних event-технологій через подієвий підхід у вітчизняній освітній музичній практиці.

Принагідно зазначити, що в історії педагогіки науковці неодноразово зверталися до ідеї "подієвого підходу" в освітньому процесі, яка зародилася як планування життєвого шляху людини (Е. Головаха, А. Кроник). Відомий педагог А. Макаренко підкреслював, що велике значення в житті людини мають яскраві й хвилюючі події. Тому життя колективу повинно бути наповнене роботою, трудовою напругою й успіхом завтрашнього дня. Подібні ідеї впроваджують і В. Слободчиков, Г. Соловйов, В. Сєриков, Є. Ісаєв, Д. Григор’єв та ін.

Сучасна педагогічна наука подієвий підхід трактує як точку зору й спосіб роботи з проблемами виховання, в основі яких лежить гуманістична позиція педагога щодо організації педагогічних подій, готовність до розуміння особистості дитини, повага до її самовизначення тощо. На думку Ю. Азарова, подієвий підхід у вихованні забезпечує ціннісну педагогічну діяльність по організації педагогічних заходів. В межах такої діяльності активно використовується сукупність прийомів і способів спільної роботи, що відображає цілеспрямований вплив на особистість. При цьому ініціатива в організації педагогічних подій виходить від самих педагогів [1].

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо сутності зазначеного феномену дозволяє нам визначити *переваги* подієвого підходу, які полягають у тому, що він:

* дозволяє сфокусувати погляд на виховному процесі як на діалек­тичній єдності яскравих подій, що запам’ятовуються в житті вихованця в порівнянні з повсякденністю та з буденними справами;
* припускає організацію емоційно-насичених, незабутніх справ, які постають колективно й індивідуально значущими;
* стає своєрідною віхою не тільки у виховному процесі, але й у житті вихованця [3, с. 62–76].

Ми розділяємо думки Д. Григор’єва, що ключовим у процесі такої роботи все ж таки виступає педагогічна подія. Науковець розглядає її як "розвиваючу ціле і ціннісно орієнтовану зустріч дорослого й дитини, що триває в об’єктивній реальності або в свідомості суб’єкта" [2, с. 80]. Учений переконує, що педагогічна подія створює певні умови для спільного проживання всіма учасниками створюваного змісту дії, кінцевим результатом якого стає особистість, що розвивається. Проміжним результатом – духовне піднесення над повсякденністю, зафіксоване в моделі поведінки, у відношенні до себе та оточуючих.

З позиції предмету нашого дослідження івенти, або музичні івент-технології характеризуються елементами сучасної соціальної дійсності, що запозичені зі сфери організації дозвілля й бізнесу. Дотепер їх педагогічний потенціал (виховний і дидактичний) не був предметом окремого педагогічного дослідження, що й робить наше дослідження актуальним.

Зауважимо, що музичні івент-технології спираються на низку концеп­цій освоєння досвіду:

* асоціативно-рефлекторна концепція (Д. Богоявленський, Н. Мен­чін­ська, Є. Кобанова-Меллер, І. Павлов, С. Рубінштейн, Ю. Самарін, І. Сє­че­нов та ін.), згідно якої розвиток особистісних якостей людини є процесом утворення в її свідомості різних асоціацій;
* особистісно-діяльнісна концепція (П. Гальперін, А. Леонтьєв, І. Які­ман­ська та ін.), згідно якої особистість виступає суб’єктом діяльності, яка визначає розвиток особистості як суб’єкта [4; 5].

Згідно цього основна ідея використання музичних event-технологій в освітніх закладах буде полягати в формуванні творчої особистості дітей та молоді, підвищенні їх рівня художньо-естетичної вихованості. Цьому сприятиме специфічна форма роботи: дозвіллєвий event-менеджмент, організація циклу масових музичних event-заходів, які впливають на інтеграцію особистості дитини в соціум і культуру. У такий спосіб органі­зації роботи учень перетворюється в суб’єкт творчої діяльності, де кожний стає рівноправним членом творчого колективу. Для успішної реалізації подібного підходу в своїй професійній діяльності вчителю необхідно нав­чити дітей самостійно мислити, знаходити й вирішувати проблеми тощо.

Нам видається доречним у контексті даної роботи виокремити сутнісні *характеристики* музичних івент-технологій. До них відносяться: реалі­зація особистісних запитів у проведенні дозвілля; обмеженість у часі; необмеженість затрачуваних засобів і ресурсів; максимальне викорис­тання інформаційних, людських, технічних, матеріальних ресурсів; варіа­тив­ність проведення музичних event-заходів; використання еле­ментів театралізації, анімації; імітації, іміджування, маніпуляції, командо­утворення; естетико-психолого-релаксаційний ефект.

За таких обставин неодмінним є звертання уваги на їх *функції*: інформаційну (поширення знань про культуру дозвілля, транслювання інформації про різноманіття видів і форм дозвілля); виховну (передача зразків життєдіяльності, відтворення моделей поведінки, пропаганда цінностей унікальності людини, здорового способу життя, волі особис­тісного вибору, формування відношення до світу, самого себе, прилу­чення до національної й регіональної культури); дидактичну (формування знань, умінь і навичок у сфері організації культурного дозвілля й викори­стання їх в особистісному досвіді); релаксаційну (зняття напруги, тривожності, незадоволеності через форми дозвілля); соціалізації (фор­му­вання особистості в конкретній ситуації, у тому числі як члена співтовариства) [6, с. 16].

Музичні івент-технології сприяють розвитку Я-концепції, самосвідо­мості суб’єкта, озброюють його творчими вміннями й навичками, само­стійності мислення завдяки його залученню в різноманітні види подієвого характеру. Очевидним стає той факт, що event-технологія містить у собі певний стимулюючий потенціал, який включає складний комплекс соціально й психологічно детермінованих педагогічних шляхів і засобів, методів і прийомів впливу на особистість із метою формування в неї готовності до самотворення, саморозвитку, самовдосконалення.

Принагідно зупинитися на дефініції "стимул", яка займає вагому нішу в розкритті визначеної проблеми. Цю категорію трактують, як спонукальну причину, що викликає активність індивіда, включеного в систему event-заходів, які повинні носити характер комплексної взаємодії один з одним. Стимули, існуючи об’єктивно, поза свідомістю особистості, можуть бути джерелом активності при грамотному застосуванні event-технології, при збігу об’єктивних і суб’єктивних факторів. Об’єктивні фактори – це соціаль­не макро- і мікросередовище, умови життя, історико-культурні події соціуму, природні катаклізми тощо. Загалом усе те, що безпо­середньо не залежить від конкретної людини, але тією чи іншою мірою може слугувати імпульсом до діяльності. Суб’єктивні фактори – це те, що пов’язане з проявом психіки людини, її мислення, волі, почуттів, потреб, мотивів, творчих якостей, соціокультурних уподобань [7; 8].

Тож стимулюючий потенціал музичних event-технологій дозволяє спиратися на природу людини, організовувати процес виховного впливу таким чином, щоб він органічно вписувався в структуру її мотиваційно-потребової сфери. При цьому створюються умови, у яких немає необхід­ності примушувати дитину до будь-якої діяльності (інтелек­туально-пізнавальної, художньо-творчої, спортивної, трудової, суспільно-корисної тощо). Вона із задоволенням включається в запропоновану їй систему особливих відносин, що зачіпають глибинні інтереси й прагнення.

Отже, використання івент-технологій у сфері музичної освіти сприя­тиме соціокультурному розвитку особистості, який пов’язаний з набуттям власного соціального досвіду, індивідуальних якостей і властивостей, що дозволяють самостійно здійснювати комунікативну діяльність, безкон­ф­лікт­но взаємодіяти в соціально-детермінованих ситуаціях.

З педагогічної точки зору події й дії в основі event, у сукупності зі специфічними сценарно-режисерськими прийомами, набувають харак­теру спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії з глядачем як об’єктом педагогічного впливу і представляє собою педагогічний процес, спрямований на розв’язання виховних і розвиваючих завдань. Таким чином, це передбачає активізацію учасників event, що сприяє перетво­ренню з пасивного спостерігача в зацікавлену особу, і навпаки – в особу, що відчуває потребу в прилученні її до дії.

**Література**

1. Азарова Ю. А. Событийность как основополагающий фактор разви­тия event. *Дискуссия*. 2015. № 1 (53).
2. Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства: собы­тий­ный подход. *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания*: сб. науч. ст. / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев; ред. Е. И. Соколова. Пермь, 2001. С. 77–88.
3. Дрозд К. В. Воспитание у подростков способности эстетического самоопределения на основе событийного подхода: дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2007.
4. Іванова О. В. Методичні підходи до розробки бізнес-івенту URL: [http://firearticles.com/economika-pidpryemstv/220-metodichn-pdhodi-do rozrobkibznes-ventu-vanova-o-v-markovskiy-o-v.html/](http://firearticles.com/economika-pidpryemstv/220-metodichn-pdhodi-do%20rozrobkibznes-ventu-vanova-o-v-markovskiy-o-v.html/)
5. Лемер С. Искусство организации мероприятий. Стоит только начать! / пер. с англ. В. Измайлов. Москва: Феникс, 2006. 288 с.
6. Радіонова О. М. Конспект лекцій з курсу "Івент-технології" (для студентів 2-го курсу денної та заочної форм навчання напрямів підготовки 6.140101 "Готельно-ресторанна справа", 6.140103 "Туризм"). Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. 67 с.
7. Сковородин А. Еvent-технологии развития детей и молодежи: монография. ИТИП РАО, 2011. 96 с.
8. Соловьев Г. Е. Специфика средового, событийного и ситуатив­ного подходов в педагогике. *Средовой подход к обучению иностранным языкам по новым технологиям.* Ижевск, 2006. Ч. 2. С. 24–29.

**ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

**В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Ростовська І. О.**

*У статті висвітлюються особливості здійснення комунікативної взаємодії в музично-педагогічній діяльності. Наголошується, що успішна музично-комунікативна взаємодія передбачає наявність певних якостей і стратегій поведінки викладача, які допоможуть призвести до усвідомлення студентами художньо-образного змісту музичного твору, розкрити творчий потенціал кожної особистості та сприятимуть становленню у майбутнього вчи­теля музичного мистецтва активної мистецько-просвітницької позиції.*

***Ключові слова:*** *комунікація, педагогічна комунікація,* *музично-комунікативна взаємодія, фахова підготовка, музично-педагогічна діяльність.*

Необхідною складовою професійної компетентності викладача інструментально-виконавських дисциплін є його комунікативна культура як сукупність етичних норм та цінностей. Саме комунікативна культура є незамінною якістю особистості педагога, − як під час ознайомлення студентів із музичними творами, так і під час детальної роботи над ними. Вона забезпечує творчу, доброзичливу та максимально ефективну взаємодію педагога зі своїми учнями, сприяє розширенню художнього кругозору та допомає у становленні активної мистецької позиції у студентів.

Значення слова "комунікація" походить від лат. *сommunіco* – (робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв’язувати, з’єднувати, брати участь). Це передача інформації як специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудової діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем [8, с. 141].

У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття комунікації сфор­мульо­ване як "риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі" [2, с. 174].

У психологічній та педагогічній площиннах "комунікативний" означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контакту­вання, взаємопроникнення як включення один одного в контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів, вчинків, моральних дій тощо [3, с. 12].

М. Д. Прищак з цього приводу зазначає: "В самій комунікації вже закладені етичні, естетичні, пізнавальні аспекти людського буття, закла­дений смисл. Дані аспекти в значній мірі розкриваються через інформацію (яка несе в собі естетичні, етичні, духовні символи, коди), але сама по собі, без ціннісної, смислової, телеологічної її актуалізації в системі "Я – Ти", вона має суто технологічний сенс, який не обов’язково пов’язаний з питанням духовності, соціальної та професійної компетентності" [7, с. 27].

На думку вченого, тільки комунікація актуалізує такі цінності, як: духовність, любов, дружба, свобода, довіра, повага, емпатія, співробіт­ництво, співтворчість, відповідальність тощо. Складний процес педаго­гічної комунікації розглядається дослідником як стан педагогічної взаємодії, в результаті якої "учень" усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в "Іншому" [7].

Що стосується художньо-творчої комунікації в процесі інстру­ментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, то вона розглядається як інтерсуб’єктивна взаємодія, спрямо­вана на встановлення успішного контакту педагога із студентом з метою засвоєння художньої (музичної) інформації та актуалізації таких важливих форм музичної комунікації, як: сприймання, усвідомлення художньо-образних цінностей, закладених у музичному творі та визначення пере­кон­ливих шляхів їх втілення у власному виконанні.

Відомо, що на інформаційному рівні музична комунікація містить у собі два різноспрямованих феномени, одним з яких є передача художньої інформації по лінії "автор – художній образ – реціпієнт", а іншим – процес обміну інформацією з приводу художнього твору по лінії "реціпієнт – реціпієнт – автор" – у вигляді образів та емоційних переживань.

Адже діалог з музикою має різні вектори спрямованості. Це діалог з образом або героєм музичного твору, з композитором та його епохою, з представником іншого народу з іншим світобаченням, з духовним світом самого співрозмовника, і головне – внутрішній діалог із самим собою, розуміння своєї глибинної суті, розкриттю якої незримо допомагає музика. Важливо вбачати головну мету такого діалогу в залученні особистості до світу художніх та духовних цінностей, що містяться в кращих зразках музичного мистецтва.

Це підкріплюється висновком філософа і культуролога В. Біблера, що на перший план висуваються такі форми розуміння світу і людей, які аналогічні формам художнього освоєння буття [1, с. 271].

Музично-педагогічне спілкування важливо розглядати як діяльність суб’єкта, що спрямована на іншого – як на *свідомого*, рівного собі партнера, а не пасивного об’єкта власної педагогічної активності чи тим більше авторитарного впливу викладача.

Дослідниця Т. Пляченко виділяє наступні якості особистості, необхідні для успішної професійної діяльності педагога-музиканта:

* *особистісні* *якості* (комунікативність, наполегливість, організо­ваність, вимогливість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, артистичність);
* *індивідуальні психологічні особливості* (творча уява, експре­сивність та емоційність, інтуїція, миттєва реакція, воля, сугестивність);
* *здібності* (організаторські, конструктивні, музичні, творчі, дидак­тичні, виховні, дослідницькі);
* *стиль роботи* (мажорно-оптимістичний, демократичний, опікун­ський);
* *творчий імідж* (виконавська манера, зовнішній вигляд, сценічний образ, стиль спілкування з колегами, стиль спілкування з колективом та окремими його учасниками, володіння комунікативними засобами, методами і прийомами) [6].

Тобто, музично-комунікативна взаємодія є інтерактивним явищем художнього спілкування, що детермінується суб’єкт-суб’єктними комуні­кативними зв’язками між всіма його сторонами, однією з яких є саме музичне мистецтво – і залежно від ступеню включення сторін в ситуацію музично-комунікативної взаємодії, вона відбувається на різних за глиби­ною рівнях:

* *цілеспрямована передача інформації;*
* *діалог на міжособистісному рівні;*
* *духовне проникнення у світ музичного твору.*

Таким чином, комунікація в музично-педагогічній діяльності забез­печує інформативність як характеристику музично-комунікативної взаємо­дії, а музично-педагогічне спілкування доповнює обмін інформа­цією художніми й духовними цінностями та пошуками вищих смислів.

Необхідно усвідомити, що мета музично-комунікативної взаємодії полягає не стільки в трансляції важливої, з точки зору педагога, інфор­мації, скільки в отриманні внутрішнього відгуку учня, в створенні стимулів до його подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Тому абсолютно необхідним є використання педагогом у якості базового методичного принципу – принципу *індивідуального підходу*, який полягає у розумінні рівня музичного та особистісного розвитку студента та добору відповідних прийомів для подальшого здійснення музично-педагогічної комунікації.

У ролі провідного компонента музично-педагогічної комунікації висту­пає саме музична комунікація як взаємодія з музичним твором, який є інформаційно-знаковим об’єктом та носієм специфічної ціннісно-смисло­вої музичної інформації.

Серед інших складових музично-педагогічної комунікації важливо виділити й *естетичний* компонент, що забезпечує взаємозв’язки між особистістю та музичним мистецтвом. Адже естетичні цінності художнього твору накладають свій відбиток на музично-комунікативний процес, що щоразу може мати якісно інше вербальне відтворення.

Це потребує від викладача практичного володіння вербальними, а також невербальними засобами музично-педагогічної комунікації; здат­ності усвідомлено, тонко та емоційно сприймати музичне мистецтво та інтерпретувати художньо-образний зміст твору відповідно з його жанро­вими, стильовими та індивідуально-авторськими особливостями в кон­текс­ті культурно-історичної сфери.

Отже, музично-комунікативна взаємодія являє собою якісну характе­ристику професійної діяльності педагога, яка поєднує:

* *музично-педагогічне спілкування* (як різні форми діалогу на міжособистісному рівні);
* *музичну комунікацію* (як сприйняття, осмислення, інтерпретацію художньо-культурних цінностей, закладених у музичному творі);
* *музично-інформаційний обмін* (як передача ціннісно-смислової музичної інформації відповідно до мети і завдань педагогічного процесу).

Професійна музично-педагогічна діяльність потребує органічного поєднання різних видів музично-організаційної, музично-педагогічної та музично-просвітницької роботи, тому однією з ключових компетентностей вчителя музичного мистецтва є його комунікативна культура як необхідна складова педагогічної майстерності. На нашу думку, успішна музично-комунікативна взаємодія передбачає наявність у викладача певних якостей і стратегій поведінки, які допоможуть призвести до усвідомлення студентами художньо-образного змісту музичного твору, розкрити твор­чий потенціал кожної особистості та сприятимуть становленню в майбут­нього вчителя музичного мистецтва активної мистецько-просвітницької позиції.

**Література**

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философ­ских введения в ХХI век. Москва: Политиздат, 1991. 413 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації: книга для вчителя: наук.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2008. 96 с.
4. Еремеев А. Ф. Границы искусства: социальная сущность художест­венного творчества. Москва: Искусство, 1987. 318 с.
5. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
6. Пляченко Т. М. Особистість керівника учнівського музично-інстру­мен­тального колективу в педагогічній теорії і практиці. URL: [http://oaji.net/­articles/­2016/2923-1456739077.pdf](http://oaji.net/articles/2016/2923-1456739077.pdf) (дата звернення: 23.03.2020).
7. Прищак М. Д. Дискурс поняття "комунікація" в контексті форму­вання сучасної парадигми освіти. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2010. № 1. С. 25–29.
8. Словник іншомовних слів / укл. Л. О. Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 136 с.

**ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ПЕРЕКОНАНЬ**

**МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

**Ростовська Ю. О.**

*У статті на основі теоретичного аналізу професійних переконань майбутніх педагогів-хореографів встановлюються та обґрунто­вуються критерії та показники їх сформованості.*

***Ключові слова:*** *професійні переконання, фахова підготовка, викладачі хореографії.*

Сучасний стан розвитку наук про людину відзначений зростаючим інтересом до проблеми її переконань. До неї звертаються філософи, психологи, соціологи, етики, педагоги. Одночасно зростає і соціально-практичний інтерес до різних аспектів переконань людини в умовах інтен­сивного розвитку засобів масової інформації, які виявляють величезний вплив на зміст і форму стосунків людей, на практику їх спілкування.

Ця проблема в усій своїй складності та суперечливості знаходить широке відображення в творах мистецтва; до неї постійно звертаються й педагоги-практики, які безпосередньо займаються навчанням і вихо­ванням підростаючого покоління.

Під переконаннями розуміється інтелектуально-емоційне ставлення людини до знань як до істинного через єдність доведення і віри [3, с. 56]; психічний стан, який характеризується стійкими поглядами, впевненістю у правильності своїх думок і почуттів; усвідомлена потреба особистості, яка спонукає її діяти у відповідності зі своїми ціннісним орієнтаціями [3, с. 57].

Педагогічна освіта першої четверті ХХІ століття характеризується глибокими змінами, зумовленими зростанням вимог до рівня фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін, зокрема хореографії. Діюча в Україні модель вищої хореографічної освіти покликана готувати педа­гогів-хореографів відповідної до потреб суспільства кваліфікації та відповідного рівня компетенції.

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

Проте, навчаючись у вищих навчальних закладах, майбутній викла­дач має не тільки оволодіти необхідними фаховими знаннями й уміннями, а й усвідомити шлях їх набуття, оволодіти принципами й методами пізнання теорії та практики своєї педагогічної діяльності. Тільки за таких умов можна виховати педагога, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подо­лання суперечностей, що виникають.

У процесі становлення особистості майбутнього викладача хорео­графії вагоме місце посідає формування професійних переконань, які визначатимуть його ставлення до педагогічної діяльності. Для випускника педагогічного виші рівень сформованості професійних переконань є показ­ником і передумовою його готовності до майбутньої діяльності.

Професійні переконання педагога – це складне особистісне утво­рення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов’язку та відповідальності, педагогічній взаємо­дії, стилі гуманного ставлення до підростаючого покоління, потреб у самовдосконаленні [1, с. 32].

Професійні переконання, на наш погляд, є системотворною якістю особистості педагога, оскільки вони є головним елементом його самосвідомості, що виражається в самопізнанні, самоаналізі, самокритиці, самооцінці, на основі яких усвідомлюється рівень знань, досвіду, характер можливостей.

У свою чергу вони слугують основою для вироблення принципів пізнавальної та практичної діяльності, життєвої позиції, постановки життє­вих цілей, визначення шляхів і способів їх здійснення, соціальної актив­ності, педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій.

Головний шлях формування професійних переконань полягає в збагаченні студентів-хореографів знаннями й уміннями, значущими для їх інтелектуально-емоційного ставлення до цих знань як до істинних; виробленні стійких педагогічних поглядів, упевненості у правильності своїх думок і дій; вихованні професійних потреб, які спонукають до діяльності у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями; досягненні органічної єдності знань, переконань і практичної дії.

Щоб сформувати професійні переконання майбутніх викладачів хореографії, зміст навчальних занять, особливо з методичних дисциплін, повинен бути максимально наближений до практики роботи в школах та позашкільних навчальних закладах мистецького спрямування; за можли­вості моделювати їх подальшу педагогічну діяльність, озброювати первинним досвідом організації художньо-творчої діяльності підростаю­чого покоління.

Це розвиватиме у студентів-хореографів здатність активізувати знання та уміння для вирішення професійних завдань, долати консерва­тизм мислення; сприятиме виробленню творчого стилю діяльності та спілкування, накопиченню власного досвіду викладацької діяльності.

Художньо-творча діяльність самих студентів має стати основою їхньої хореографічно-педагогічної освіти. Студенти мають виступати активними суб’єктами навчального процесу. Саме в активності самих студентів полягає величезний потенціал розвитку їх художньо-творчих і художньо-пізнавальних здібностей [5, с. 12].

Формування професійних переконань майбутніх викладачів хореогра­фії неможливе без урахування загального розвитку студентів, рівня їх фахової підготовки, індивідуально-топологічних характеристик худож­нього мислення, творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій, особливостей смаку, інтересів, потреб тощо.

Можливість простежити за динамікою педагогічного процесу, а також визначити його результативність дають науково обґрунтовані критерії сформованості професійних переконань. Якщо критерій – це об’єктивна ознака, на основі якої відбувається порівняльна оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація, то педагогічна діагностика полягає у встановленні та вивченні цих ознак для характеристики стану досліджуваного явища.

Мірилами ефективності фахової підготовки майбутніх викладачів хорео­графії можна вважати наступні ***критерії сформованості профе­сійних*** ***переконань***:

* ступінь теоретичної обізнаності;
* рівень розвитку діяльно-вольового ставлення до змісту фахових знань та результатів їх практичного втілення;
* міра здатності до суб’єктивно-логічної оцінки знань;
* спрямованість соціально-ціннісних орієнтацій [4, с. 41].

Знання, які визначають ступінь теоретичної обізнаності майбутніх педагогів-хореографів є формою духовного засвоєння ними результатів пізнання світу людиною, процесу осмислення педагогічної дійсності, що характеризується осягненням їх істинності. Від них залежить, як викладач усвідомлює педагогічні явища: як низку конкретних фактів – чи як складну систему їх закономірностей і відношень; як усталену структуру – чи як динамічний процес; спирається він тільки на власний досвід – чи використовує досвід суспільно-педагогічний, відбитий в теорії та практиці. При цьому важливий не стільки загальний обсяг знань, скільки їх гнучкість, достатність, цінність і значущість для майбутньої діяльності.

Показниками теоретичної обізнаності майбутніх викладачів висту­пають ґрунтовність і системність педагогічних і фахових знань, розуміння їх професійної цінності, уміння довести істинність або хибність знань, упевненість у правильності своїх думок і поглядів.

Діяльно-вольове ставлення до змісту знань і результатів їх практич­ного втілення визначається за такими показниками, як: воля до подолання навчально-педагогічних труднощів, ставлення до власної навчально-практичної діяльності, її якість, самостійність у професійній поведінці, зацікавленість і відповідальність за результати педагогічної діяльності.

Показниками суб’єктивно-логічної оцінки знань виступають спроби сприйняття інформації (повне і безумовне сприйняття на віру; сумнів у істинності знань; прагнення до доведення істинності знань) та способи формування переконань (інтуїтивно чи на основі усвідомлення суті знань; на обґрунтованих знаннях чи прийнятих на віру; на основі власного чи чужого досвіду).

Ціннісні орієнтації, як компонент структури особистості, виявляються в діяльності людини як певна ієрархія переваг, що їх людина надає матеріальним, соціальним і духовним цінностям. Психологічним механіз­мом функціонування ціннісних орієнтацій є відповідні особистісні установки. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає життєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та орієнтацію в процесі діяльності на досягнення конкретних цілей.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього педагога-хореографа виступають як стратегічні цілі його діяльності, посідають особливе місце в мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності й впливають на зміст і спрямованість потреб, мотивів та інтересів.

Соціально-ціннісні орієнтації викладача визначають такі показники, як: розуміння мети і завдань мистецької освіти; педагогічна спрямованість особистості (інтерес до педагогічної професії, усвідомлення своїх здібно­стей, мотиву вибору професії); зміст мотивів педагогічної діяль­ності; готовність до освітньої діяльності [4, с. 43].

Виходячи з відомої аксіоми про те, що судити людину слід на сам перед за її справами, виділені критерії розглядаються у двох аспектах: як об’єктивні (результативні), та як суб’єктивні (особистісні).

***Об’єктивно-результативні критерії*** визначають відповідність рівня сформованості професійних переконань кваліфікаційним характе­рис­тикам фахівця. Ці критерії потенційно містять у собі несправедливість стосовно окремих студентів, оскільки за одним і тим же результатом можуть стояти різні суб’єктивні зусилля. Це спонукає до більш повної реалізації принципу диференційованого, індивідуального підходу, покли­каного компенсувати нерівність, що виникає [2, с. 12].

Показниками ***суб’єктивно-особистісних критеріїв*** виступають мета, зміст мотивів і потреб навчально-педагогічної діяльності, наміри, професійна спрямованість особистості, світоглядні установки, ідеали, життєві цінності, воля до подолання педагогічних труднощів тощо. Цін­ність суб’єктивних критеріїв у їх відносній стійкості, спрямованості особи­стості [2, с. 12].

Критерії та показники дають можливість визначити рівні сформо­ваності професійних переконань майбутніх викладачів хореографічних дисциплін. Теоретично можна виділити три основні рівні сформованості професійних переконань: низький, середній і високий, та з позиції озна­чених критеріїв спрогнозувати їх загальну характеристику.

*Низький (орієнтовний) рівень* характеризується поверховістю фахо­вих знань, невпевненістю в їх істинності, невмінням довести істин­ність або хибність певної ідеї; індиферентністю діяльно-вольового став­лення до змісту знань; відсутністю наполегливості у подоланні навчальних трудно­щів; некритичним сприйняттям інформації, здебіль­шого на віру; незнач­ним інтересом до обраної професії. На цьому рівні знання ще не стають основою переконань.

*Середній (оцінно-регулятивний) рівень* визначається достатньою ґрунтовністю знань, розумінням їх професійної цінності, вмінням діалек­тично мислити й оцінювати педагогічні явища; досить стійкими поглядами і переконаннями; зацікавленим ставленням до набуття знань і їх прак­тичного використання; усвідомленими соціально-ціннісними орієнта­ціями, інтересом до педагогічної діяльності, суб’єктивною готовністю до худож­ньо-освітньої роботи з підростаючим поколінням та молоддю.

*Високий (дійово-практичний) рівень* характеризується ґрунтовними і систематичними знаннями, готовністю до їх практичного застосування; критичним ставленням до знань, умінням довести їх істинність або хибність; єдністю знань і практичної дії; глибоким розумінням мети і завдань своєї професії, усвідомленням своїх можливостей. Знання стають надійною основою їх переконань та виступають вихідними принципами і мотивами діяльності [2, с. 15].

Процес формування професійних переконань вимагає визначення не тільки рівнів засвоєння знань, умінь і професійних дій, а й особливостей особистого до них ставлення студентів-хореографів, готовності викори­сто­вувати їх у якості регуляторів своєї поведінки. Щоб виявити особли­вості особистого ставлення студентів до знань і вмінь, які набуваються, слід простежити за їх діями під час проходження педагогічної практики: чи будуть вони, і в яких випадках, спиратися в своїх діях на ці знання й уміння.

Відповідно, з одного боку, для формування професійних переконань необхідний високий рівень знань; з другого – у цьому процесі величезну роль відіграють враження, відношення, оточення та взаємини з людьми.

**Література**

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 157–163.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 346 с.
3. Жеребкін В. Є. Логіка: підручник. Харків: Основа, 1995. 256 с.
4. Костюк Г. С. Психологічна теорія особистості. *Психологія і суспіль­ст­во*. 2002. № 1. С. 10–17.
5. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особис­тості майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 1. С. 89–96.

**ПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО ТВОРУ**

**ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Сірякова Г. В.**

*У статті подано приклади презентацій авторських хореогра­фіч­них творів, представлених на Всеукраїнській студентській олімпіа­ді зі спеціальності "Хореографія", м. Одеса.*

***Ключові слова:*** *хореографічний твір, хореографічна постановка, хореографічне лібрето, презентація хореографічного твору.*

У сучасному світі стрімко зростають вимоги до будь-якої сфери діяль­ності і, зокрема, до мистецької. Хореографічне мистецтво не є винятком.

Зростають вимоги до майстерності майбутніх виконавців та балет­мейстерів, а це потребує і нових сучасних методик до їх підготовки. Дуже часто студенти стикаються з проблемою вибору теми майбутньої хорео­гра­фічної постановки. І перед ними постає питання: чи зможе він донести свою ідею до глядача, а головне, чи зрозуміє глядач думку автора.

Шлях до художнього пізнання дійсності полягає через асоціативне сприйняття, яке формує духовне багатство людини. На основі аналізу музичного матеріалу, балетмейстер повинен відчути єдність музичної та хореографічної форми. Взаємовплив драматургії, хореографічного та музичного рішення образу через текст та малюнок танцю. Це і є гарантом успіху майбутнього твору.

Музика народжує образ в уяві, хореографічний текс оживляє його та надає йому сценічного життя мовою пластики.

Важливим етапом у роботі над постановкою власного твору є його презентація. Автору потрібно знайти слова, які допоможуть зрозуміти думку, поділитися проблемами, які турбують, можливо надихнути.

Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами у спільній діяльності і включає обмін інформацією, сприймання і розуміння іншої людини. У сучасних умовах провідним є мовне спілкування або вербальна комунікація, що реалізується за допомогою мовлення. Для того щоб передати свої переживання іншій людині, немає іншого шляху, окрім спілкування.

Форми психологічного спілкування можливі лише, коли людина за до­по­могою свідомого мислення узагальнено відображає дійсність. Вербаль­на комунікація – це діалог, складений з промовляння та слухання. Мова та мовлення виконують декілька функцій: є знаряддям мислення та інтелек­туальної діяльності, оволодінням суспільно-історичним досвідом людства, окремого народу, нації. А, головне, мова – знаряддя пізнання. І тому дуже важливим стає питання вмілої вербальної презентації твору, автор якої повинен знайти ті слова, почуття, емоції, які допоможуть зрозуміти головну думку, ідею, тему.

Наведемо приклади презентацій студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, які брали участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді зі спеціальності "Хореографія", м. Одеса.

**Хореографічна композиція "Весільні шафери"**

Весільні традиції. Чи може їх хто порахувати? У кожної країни світу вони свої. Традиції єврейського весілля – одні з найдавніших. Це дивовижна країна зі своїм колоритом та своєрідним гумором.

Коли з’явився чоловічий єврейський танець з пляшками невідомо. Але він став традиційним, яскравим танцювальним номером, який виконується на єврейських весіллях. Звичайно, головні герої на весіллях – наречені. Але яке ж воно без весільних шаферів? Вони дотепні та кмітливі герої на святі, особливо, якщо це єврейське весілля.

Ранок… Повертаються після весілля друзі. Вони згадують як весело вітали наречених. Чоловіки шикуються в лінію, тримаючи на своїх капелю­хах пляшки з вином і починають танцювати. А глядачі, затаму­вавши подих, стежать за виконавцями, марно чекаючи безславного падіння пляшки.

Ще кілька фінальних рухів і їм вже аплодують, а шафери низько кланяються гостям, але танець свій присвячують нареченим, які свято вірять у своє щастя.

**Хореографічна композиція "Терновий вінок кохання"**

Не дорікати – слово я дала

І в відповідь на тяжку постанову

Ти дав колючу гілочку тернову

Без жалю я в вінок її вплела.

Квітка терен – незвичайна рослина. Вперше вона була покладена на голову Христа, і з того часу вважається символом великої любові та безмежного страждання.

Трагічна історія кохання стала лейтмотивом повісті Михайла Коцюбинського й однойменного фільму Сергія Параджанова "Тіні забутих предків".

Головні герої – Іван та Марічка. Вони, як шекспірівські Ромео та Джульєтта, плекають кохання між ворогуючими родинами. Їхні почуття, зароджені в дитинстві, переросли у велику та світлу любов. Здавалося, що могло б завадити силі кохання? Але коли Івана не було поряд, прийшла біда. Він відправляється на полонину, а тим часом безжалісна рука долі штовхає Марічку у бурхливі води Черемоша. Окутаний горем, хлопець втрачає сенс життя, але ще довго бачить кохану у своїх мареннях… Іван та Марічка стали символом вічного кохання, яке пере­борює не тільки ворожнечу, воно долає відстань, час, життєві перешкоди. Воно таке могутнє, що перемагає навіть смерть.

Любов... Вона живе у серці так глибоко, що може заволодіти розумом. І тільки пройшовши через терни, можна дістатись до зірок…

**Хореографічна композиція "Червона хустка"**

Тобі там важко, то дощі, то сонце

І все над головою проліта,

А тут вона сидить біля віконця

І стукає у душу, як у шибку, самота.

Ти там стріляєш, часто взагалі не спиш,

Себе терзаєш, що ночами тут вона сама.

Про те, що важко, як завжди мовчиш,

Вона ж тебе думками обійма.

Червона хустка – це знак жінки, яка чекає свого чоловіка роками з війни. Головна героїня одягає на себе червону хустку, символізуючи своє очікування. Вона зустрічає і проводжає потяги, вишукуючи божевільним поглядом сірих потьмянілих часом від горя, але все ж палаючих надією і безмежною любов’ю очей. Вона розповідає про те, як важко і сумно чекати коханого з фронту – пори року змінюються, листи перестали приходити, і вона вже зневірилися в тому, що їх солдат повернеться… І він все не приходить, і незважаючи на складну життєву ситуацію, головна героїня намагається знайти в собі сили жити далі.

**Хореографічна композиція "Оберіг кохання"**

Особливий вплив на розвиток національної самосвідомості має хореографічне мистецтво. У притаманній йому образно-стилістичній мові та внутрішньому змісті, закладені значні виховні можливості. Творче переосмислення народних звичаїв традицій не лише повертає нас до витоків національної культури, а й прищеплює любов до них, формує художні смаки, стає основою естетичної, моральної культури особистості.

Колись одним із звичаїв на Україні було даруванням хлопцям-козакам перед дальнім походом стрічки, яку вони тримали біля серця як оберіг, а повертаючись приносили своїм коханим. Саме ця тема лягла в основу композиції "Оберіг кохання".

Отже, теплий вечір…

Наповнюючись чарівним співом соловейка, природа зачарована своєю чудовою красою, ніби завмерла… А він все співає і співає, а у молодого козака, чи то від співу, чи від кохання, серце теж, – аж тьохкає.

Виходить на небо рогатий місяць, збирає біля себе зорі, а ті падають на землю чіпляючись за траву крапельками роси. Стежкою дівчина поспішає на побачення з хлопцем, якого вона так палко кохає, який щойно повернувся із далекого походу. Козак освідчується дівчині і дарує їй червону стрічку, яка весь цей час була оберегом. Дівчина приймає подарунок і вплітає її в русу косу. Тепер вже їх ніщо не розлучить довіку.

Соловейко в гаю, зачарований зоряним небом, тьохкав свою пісню, до самого ранку…

Тема кохання, пронизує всю композицію, то повертаючи нас до слав­ної історії козаччини, то підіймаючи разом із піснею солов’я, до самого неба…

**Хореографічна композиція "Легенда про мак"**

Це було давно-давно в одному місті на Дніпрі. Дуже гарні дівчата проживали там. Побачили це печеніги і вирішили захопити в полон дівчат. Підстерегли вони, коли загін воїнів залишив місто і пішов у похід, та й оточили місто з усіх сторін. Зрозуміли дівчата, що їм прийшов кінець і звернулися вони з проханням до Матінки-землі.

– Матінко-земле, врятуй нас від неволі, від життя страшного у печенігів-нечестивців.

І зглянулася земля-матінка на сльози полонянок. Тільки доторкнеться до дівчини ворог, як стає вона квіткою-маком, прекрасною, як самі дівчата.

Так і не змогли захопити в полон жодної дівчини. Червоні маки горять з тих пір на вишиванках, як символ молодості, краси, символ пам’яті про загиблих.

Хореографічна композиція "Легенда про мак" занурює всіх у світ чудової казки-легенди, що показує нам красу українських дівчат, їх вірність, здатність на самопожертву та мужність наших хлопців.

**Вона** – Дівчина, дівчина-мати, дівчина, що вірно чекає, оберігає в думках, зцілює своїм коханням.

**Він** – юнак, що пішов боронити рідну землю від ворогів та повернувся поранений, де зустрічає його кохана. Силою своєї любові вона намага­ється зцілити його рани, вдихнути у нього життя. Але на жаль, земна його дорога закінчується, але не закінчується кохання. Дівчина стає квіткою-маком, червоною, як жар, на могилі у юнака і нагадує усім, що кохання і вірність вічні.

Вивчення та застосування вербального елементу в синтетичному чи синкретичному творі почало розвиватися в кінці 20 століття та отримало назву лібретологія. Презентуючи свій твір автор розкриває тему та знайомить глядача зі змістом твору, що власне і є основою лібрето. Для успішної презентації автору потрібно звернути увагу глядача на головні аспекти, і в той же час залишити право на власне сприйняття твору.

**Література**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342 с.
2. Захаров Р. Искусство балетмейстера. Москва: Искусство, 1954. 430 с.
3. Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. Москва: Искусство, 1983. 237 с.
4. Махній М. М. Невербаліка і культура. Київ: Blox.ua, 2009. URL: http:// nonverbalmakhniy.blox.ua/2013/09/Etnosemantika-natsional­nihzhestiv-1.html.

**РОЗДІЛ ІІІ**

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

**В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

**ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ**

**УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ**

**В РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Аліксійчук Т. Ю.**

*У статті розглядаються функції дитячого музичного фольклору. Висвітлюються особливості забезпечення ефективності навчання та виховання учнів початкової школи шляхом впровадження в освітній процес зразків національно-культурної спадщини.*

***Ключові слова:*** *дитячий музичний фольклор, функції дитячого музичного фольклору, молодші школярі, початкова школа, освітній процес.*

Одним із найважливіших завдань загальноосвітніх навчальних закла­дів в умовах національного відродження України постає виховання гармо­нійної, духовно багатої та національно свідомої особистості. Згідно з Концепцією Нової української школи "випускник нової української школи – це: цілісна всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислен­ня; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини" [4].

Проблемам музично-естетичного, морального виховання та соціаль­ного становлення учнів початкової школи засобами української народної традиційної культури присвячено праці вчених В. Бойка, Г. Верховинця, С. Горбенка, С. Грици, Л. Кондратової, М. Костриця, О. Лобової, Л. Масол, В. Обозного, Г. Падалки, О. Ростовського, Ю. Руденка, О. Рудницької, С. Русової, Т. Самотулка, З. Сергійчука, О. Смоляка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Юцевича, Д. Яворницького та ін.

Незважаючи на те, що проблема музично-естетичного виховання молодших школярів розглядалась багатьма вченими, питання висвіт­лення та систематизації функцій дитячого музичного фольклору зали­шається актуальним у даний час.

Вже в початковій школі відбувається ідентифікація національної приналежності учнями, отже саме цей період навчання виступає базисом соціально-культурного становлення особистості. Видатний український педагог-практик С. Русова ще на початку минулого століття звертала увагу вчителів на багатий український фольклорний матеріал, який є важливим чинником забезпечення *розвивальної функції.* На думку С. Русової, в шкільній практиці варто активно застосовувати дитячі народні пісні та ігри, що сприятиме музично-естетичному, духовному, творчому, розумовому розвитку. Під час взаємодії з дитячим фольклором у молодших школярів відбувається формування пізнавальних інтересів, художніх смаків. Дитина набуває життєвого, емоційного досвіду. В учнів розширюється словниковий запас, відбувається природнє формування музичної інтонації, лексики тощо [5].

У роботі з молодшими школярами і сьогодні можна широко викори­сто­вувати збірки ігор з піснями, які не втратили своєї актуальності: В. Верховинець "Весняночка" [1], К. Квітка, М. Косач "Дитячі ігри, пісні й казки" тощо [3].

Практика показує, що саме в молодшому шкільному віці діти прояв­ляють інтерес до засвоєння обрядодій народного календарно-обрядового циклу. Вони легко запам’ятовують тексти пісень і з великим задоволенням беруть участь у народних святах та розвагах, здобуваючи етнічний досвід. Засобами українського дитячого фольклору відбувається формування координації рухів, тренується робота легенів, опорно-рухо­вого апарату, органів зору, слуху, пам’ять. Участь у музичних руханках на фольклор­ному матеріалі допомагає нормалізації роботи нервової системи. Ці музично-рухові твори сприяють процесу фізичного розвитку особистості, виконуючи *здоров’язберігаючу функцію*. Ігрові твори дитя­чого фольклору можна використовувати на уроках мистецтва в початковій школі і в позаурочний час.

У таких музичних дійствах встановлюється емоційний контакт та довіра між педагогом та учнем, що приводить до продуктивної діяльності. Варто звернути увагу на *інтерактивну функцію* дитячого фольклору. Саме під час музично-ігрових дій відбувається активна взаємодія педагога та учнів, а також учнів між собою.

Оскільки виконання народних музичних творів відбувається пере­важно масово, узгоджено (з обов’язковим спілкуванням між всіма учасни­ками народного дійства), тому варто акцентувати на *комунікативній функції* українського дитячого музичного фольклору.

Впливаючи на розумовий та загальний розвиток молодших школярів, дитячий музичний фольклор виконує ще *мотиваційно-виховну* функцію, тобто формує стійку мотивацію до уроків мистецтва та музичного мистецт­ва. Адже саме дитячі музично-поетичні твори є надзвичайно яскравими, динамічними, часто супроводжуються своєрідними поетич­ними та речита­тив­ними вставками, що підіймає настрій дітей і сприяє прояву інтересу до занять музикою.

Дитячі народні музично-поетичні твори насичені різноманітними персонажами (звірі, птахи, фантастичні образи тощо). Це допомагає до­рос­лим зосередити увагу дитини, розширити її знання про навколишній світ, реалізуючи *пізнавальну та* *лексико-образну функцію*. Музичні ігри, утішки, забавлянки, пісні-казки, музичні вставки до ігор, звуконаслі­дуван­ня, примовки спрямовані на розвиток правильного, чіткого й виразного мовлення дітей, сприяють оволодінню рідною мовою, вироб­ленню дикції, виконуючи *логопедичну функцію*.

Твори дитячого фольклору мають переважно веселий, жартівливий характер, їм притаманна фантастичність та казковість, що допомагає зняти напругу викликану насиченим шкільним графіком. Тому варто наголосити на важливості *функції психологічної розрядки*.

Необхідно виокремити *гедоністичну функцію,* адже вивчаючи та виконуючи дитячий музичний фольклор, учніотримуютьестетичну насолоду від спілкування з традиційною народною культурою. Опану­вавши зразки музичного фольклору, діти проявляють бажання самостійно демонструвати свої творчі здобутки.

Дитячі пісні, хороводи, музичні ігри віддзеркалюють трудову діяль­ність дорослих. У даних творах наводяться позитивні приклади трударів та засуджується негативна поведінка персонажів, які не бажають працювати, виконуючи тим самим *функцію трудового виховання*.

*Навчально-виховна функція*дитячого фольклорупроявляється в опануванні учнями знань про народні звичаї, обряди, народне мистецтво тощо. Діти навчаються самостійно визначати жанри народних музичних зразків, характер музики, засоби музичної виразності, характеризувати музичні образи тощо.

Український дитячий музичний фольклор, як правило, комплексно сприяє трудовому, розумовому, моральному, естетичному, фізичному вихованню підростаючого покоління. Кожен фольклорний зразок містить декілька функцій, інтегруючи навчальну, розвивальну, виховну, комуніка­тивну, пізнавальну, терапевтичну, образну, гедоністичну та інші функції.

За допомогою реалізації в освітньому процесі багатогранних та різноманітних функцій українського дитячого музичного фольклору відбувається різнобічне та комплексне виховання учнів молодшого шкільного віку, розвиток у них музично-естетичних здібностей, форму­вання творчої активності, креативності, що в свою чергу, сприяє реалізації основних принципів гуманізації освіти. Практика показує, що твори українського музичного фольклору не втратили своєї актуальності та можуть ефективно використовуватися в сучасних закладах середньої освіти на уроках мистецтва та в позаурочний час.

**Література**

1. Верховинець В. М. Весняночка. Київ: Музична Україна, 1989. 343 с.
2. Довженко Г. В. Дитячий фольклор. Київ: Дніпро, 1986. 304 с.
3. Квітка К., Косач М. Дитячі ігри, пісні й казки. Київ: друкарня Чоколова, 1903. 294 с.
4. Концепція Нова українська школа. URL: [https://www.kmu.gov.ua/­storage/­app/­media/reforms/ukrainska-shkola](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola) [compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf)

5. Русова С. Ф. Моральні завдання сучасної школи. Київ: Українська школа, 1938. 122 с.

6. Смоляк О. С. Український дитячий музичний фольклор: підручник-хрестоматія для викладачів та учнів. Тернопіль: Лілея, 1998. Вип. 1. 80 с.

**РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО**

**ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Безушко В. В.**

*У статті зроблено спробу охарактеризувати сутність музичної обдарованості учнів початкової школи з педагогічної та психо­логічної точок зору; висвітлити можливості та особливості її роз­витку в умовах функціонування позашкільного освітнього закладу.*

***Ключові слова:*** *музична обдарованість, здібності, музикальність, аконстантність, ідеомоторика, позашкільна освіта, творчо-пошуковий метод.*

Досвід та практика суспільного життя свідчать про те, що наявність обдарованості та високого інтелектуального потенціалу нації – запорука найбільших успіхів у будь-якій сфері діяльності держави. Майбутнє людської цивілізації залежить виключно від реалізації обдарованості людей, яка фіксується в дитячому віці. Для розвитку обдарованості дитини необхідно створити в закладах освіти сприятливі умови, підтримати й стимулювати її нахили і бажання.

Музична обдарованість у музиці це досить широке явище. Так, Б. Теплов визначає музичну обдарованість у вигляді якісного своєрідного поєднання здібностей, від яких залежить успішність занять з того чи іншого виду діяльності. Головними компонентами музичної обдарованості він вважав музикальність і музичні здібності. Ці поняття близькі, але не однакові. Музикальність утворюється комплексом музичних здібностей, але за умови емоційного переживання засобів музичної виразності. Музикальність утворюється комплексом таких основних здібностей, як: ладове чуття (здатність розрізняти ладові функції мелодії), слухові уявлення (здатність до відтворення мелодії голосом), музично-ритмічне чуття (активне рухове відтворення ритму мелодії) [8, c. 42].

Музична обдарованість розглядається також як "психічний процес, що забезпечує адекватну реакцію індивіда на музично-звукову інформацію: психомоторно-емоційну реакцію сприйняття, уяви, мислення, ува­ги" [6, c. 87]. Отже, музично обдарованою є та дитина, яка може відтво­рити емоції, почуття і настрої у звукових образах. Ці процеси можливі за умови наявності відповідних здібностей, які мають емоційно-моторну вроджену природу. До них відносять чуття музичного ритму (пульсацію), чуття ладу і тембру як цілого компоненту, відчуття різноманітності почуттів, емоцій та настроїв. Через те, що музика є звуковим і часовим видом мистецтва, ритм є її життям, бо організовує звуки у певному малюнку, що сприяє характеру, настрою, емоціям і почуттям, які виражає музика. Ладове чуття проявляється у співвідно­шенні стійких і нестійких звуків, розумінні форми твору (її драматургії: початок, розвиток, закін­чен­ня) та емоційному змісті. Саме чуття тембру несе в собі певне смислове навантаження, що може реалізовуватись тільки в певній забарвле­но­сті [6, c. 93]. Отже, за умови розвитку чуття музичного ритму, ладу і тембру формується музично обдарований суб’єкт, який здатен сприймати, створювати (відтворювати) та інтерпретувати музику. Так, С. Науменко зазначає: "чим більш обдарована особистість, тим меншу значущість мають конкретні властивості, якості, ознаки, що називаються окремими здібностями" [6, c. 93]. Тому, на думку вченої, музична обдарованість має три складові, що містять основні ознаки музичних здібностей, а саме: чуття цілого, аконстантність, ідеомоторика". Розглянемо кожний компо­нент. Стосовно чуття цілого, С. Науменко вважає, що це один із компонен­тів, який відповідає за драматургію образа: зміст, рух подій, впливу засобів виразності на музичний образ. Інакше кажучи, без чуття цілого художній зміст твору не буде зрозумілим. З приводу аконстантності (непостійності) для музиканта це неповторне звучання тону, тобто його звуковисотність, тембральна забарвленість, часові та стильові ознаки. Так, С. Науменко звертає увагу на те, що аконстантність є головним компонентом музичної обдарованості: "Аконстантність живить та стимулює творчу уяву: непов­торне можна виразити лише через образ, метафору, те що повторюється та стійке – через поняття" [5, c. 16]. Ідеомоторика у психології – це "недовільний перехід уявлень у рух", тобто будь-яка дія (рух) несе в собі смисл. Що стосується музикантів, то це відчуття на кінчиках пальців як грати та як підібрати мелодію: "Особливо симптоматика ідеомоторики реалізується у процесі гармонізації мелодій, імпровізації, імітації стилю гри відомих виконавців" [5, c. 17].

Дещо відмінною є позиція Л. Акопян, який вважає, що головними у формуванні музичної обдарованості є теоретичні знання (про музичні жанри, музичні інструменти і техніку гри на них, побудову голосового апарату, правильну співацьку поставу, співацький голос, прийоми його роз­витку, правила інтонування тощо), які розвивають індивідуальний музичний досвід молодшого школяра: "Знання лежать в основі форму­вання вмінь і навичок, через які здійснюється розкриття творчих здібно­стей. Оволодіння основним теоретичним та практичним полем знань, широка обізнаність у галузі музичного мистецтва визначає високий рівень інтелектуального розвитку дитини, що є обов’язковою умовою розвитку музичної обдарованості молодшого школяра" [1, c. 54].

Так, О. Комаровська вважає, що музикальність є вимогою успішності музичної діяльності, тобто свідчить про музичну обдарованість: "музи­каль­ним може бути реципієнт, який виявляє весь комплекс музичних здібностей та емоційність музичного переживання музичних творів, але при цьому не виявляє здібностей ні до створення первинного музичного образу, ні до його виконавської інтерпретації. Водночас музична обдаро­ваність, яка базується на музикальності, поряд зі сприйманням, обов’яз­ково передбачає здібності до композиторства, або до виконавства" [2, c. 109–110]. Таким чином, науковець вважає, що музикальність має полярний характер.

Як бачимо, музична обдарованість включає в себе комплекс музичних здібностей і задатків які, за результатами нашого дослідження, можуть підлягати успішному розвитку в умовах позашкільного закладу освіти. На думку О. Биковської, "позашкільна освіта – це складова системи безпе­рервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості у вільний час у позаш­кільних навчаль­них закладах та інших соціальних інститутах" [7, c. 4–5]. Доповнює таке визначення В. Ровчак, який стверджує, що це "спеціально організована діяльність, яка має яскраво виражену власну специфіку впливу, що дає їй певні переваги перед іншими засобами виховання" [7, c. 48]. На його думку, переваги, передусім у тому, що, по-перше, діти добровільно залу­чаються в заклади позашкільної освіти; по-друге, кожен учень обирає вид діяльності за інтересами та певною спрямованістю; по-третє, оволодіння знаннями, уміннями і навичками за індивідуальними здібностями та рівнем розвитку.

В процесі позашкільної освіти застосовуються традиційні та інно­ва­ційні форми, методи і засоби навчання, які стимулюють інтерес вихован­ців. Цей заклад характеризується творчою працею професійного педа­гогіч­ного колективу, спеціалістів із сучасним мисленням, що дає можли­вість не тільки здійснювати поглиблене вивчення певного предмету (виду діяльності), але й створювати умови для фахового визначення особистості. Головною перевагою позашкільної освіти є можливість вільного вибору дитиною виду діяльності (пізнавального, виконавського, творчого).

Процес виховання в закладах позашкільної освіти має широкі можливості для особистісно зорієнтованого навчання і виховання, засто­сування суб’єкт-суб’єктної взаємодії, співробітництва вихованців і педаго­гів, використання інтерактивних та інноваційних методів навчання у музично-творчому колективі, групі, на індивідуальному занятті з ураху­ванням вікових особливостей дітей [4]. Як свідчить наше дос­лідження, саме ці сегменти сприяють формуванню і розвитку інте­лектуаль­них, творчих, виконавських здібностей учнів.

Слід зазначити, що освітній процес у позашкільних закладах здій­снюється більш, ніж за 300 профілями, а саме: театральним, цирковим, хореографічним, фольклорним, етнографічним, вокальним, хоровим, інструментальної музики, танцювальним тощо. Стосовно музично-есте­тич­ного розвитку, він являє собою процес реалізації виховної функції музики в цілях формування духовно-моральної особистості, її активної естетичної позиції. Навчальна програма і тематичне планування освіт­нього процесу в цих закладах базується на інтелектуальному, духовному, загальнокультурному і, зокрема, музичному розвитку, самосві­домості особи­стості. Сприятливі умови, позитивна атмосфера та стійкий інтерес вихованців до певного виду мистецької діяльності дає змогу педагогам позашкільних закладів освіти вчасно виявляти обдарованість дитини, допомагати їй примножувати свої здібності активніше і швидше ніж в закладах загальної середньої освіти.

До форм організації музичної діяльності в позашкільних закладах відносять гурткові заняття та масові заходи. До гурткових занять відносять музичні гуртки сольного або хорового співу, музичні ансамблі (вокальні, інструментальні, вокально-інструментальні), гуртки гри на музичних інстру­ментах, музичний театр. До масових – музичні свята, музично-літературні вечори, лекції-концерти, фестивалі та конкурси. Педагогічний моніторинг є актуальним у музичній діяльності: обробка результатів гурткових досягнень дає впевненість та задоволення собою, стимул і мотивацію для розвитку й самовдосконалення. Обдаровані діти мають можливість продемонструвати на музичних концертах, фестивалях і конкурсах основні практичні уміння, знання і навички, якими оволоділи.

Музична діяльність у позашкільних закладах здійснюється в процесі освоєння різноманітних творів мистецтва, часто за вибором дітей. Як пише Т. Фурсенко, така робота може відбуватися поетапно: спочатку "почуттєвий контакт, сприйняття, відчуття, співпереживання, вибір того, що прийнято. Після – виникають оцінки та інтерпретація твору мистецтва, обговорення того, що подобається і не подобається, у зіставлені з іншими явищами культури, мистецтва тощо" [9].

Одним із ефективних методів роботи в музичному гуртку є творчо-пошуковий, який реалізується у проблемних ситуаціях. Вихованцям пропонується скласти мелодію, поетичний текст на задану мелодію або підібрати музичний матеріал на запропонований ритм. Роботи оцінюються та збираються у спеціальний альбом, що сприяє відстеженню і контролю за музично-креативним розвитком. Цей метод передбачає не тільки виявлення композиторських здібностей, але й прояв художнього мислен­ня. Подібні ситуації спонукають вихованців до подальшого розкриття творчого потенціалу та формування музичної обдарованості. Важливого значення набуває вибір музичного матеріалу, що відповідає інтересам учнів. Якщо в закладах загальної середньої освіти є певний перелік творів, то в позашкільних, керівник гуртка пропонує дітям твори на їх вибір.

На основі вищевикладеного, можна виокремити певні особливості формування музичної обдарованості дітей в умовах позашкільного закладу. Перш за все, це свобода вибору дітьми улюбленого виду музич­ної діяльності з урахуванням задатків та здібностей. Нерідко ця особли­вість дає змогу в ранньому віці визначитись із професійною спрямо­ваністю і своїм місцем у житті; організація діяльності в формі дозвілля сприяє вільному спілкуванню і розвитку інтересів у середовищі ровесників; можливість набуття життєвого досвіду та його реалізації за допомогою створення педагогом ситуацій успіху; оволодіння навичками творчого вирішення проблем та самостійної діяльності і рефлек­сії [2, c. 183].

Таким чином, розвитку музичної обдарованості учнів, їх різноманітних нахилів і здібностей значною мірою сприяють заклади позашкільної освіти. В основу своєї діяльності вони кладуть навчальні та методичні програми, створюють ефективні педагогічні умови, використовують сучас­ні форми і методи організації освітнього процесу, спираються на прита­манні їм особливості організації освітньої діяльності учнів, що сприяє налагодженню сприятливої пізнавально-емоційної і творчо-пошукової атмосфери, в якій відбувається формування і розвиток музичної обдаро­ваності учнів різних вікових категорій.

**Література**

1. Акопян Л. О. Большие теоретические концепции в музыкознании: свет и тени. *Музыкальная наука на постсоветском пространстве:* материалы международной интернет-конференции / РАМ им. Гнесиных. Москва, 2010. С. 54–58.
2. Комаровська О. А. Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 412 с.
3. Литвинова Н. І. Розвиток творчої особистості у позашкільної діяльності. *Nauczyciel i Szkoła*. 2002. № 3–4. С. 175–184.
4. Мачуський В. В. Формування творчої активності старшокласників у клубах позашкільних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. Біла Церква: КОІПОПК, 2006. 216 с.
5. Науменко С. І. Особливості діагностики музичних здібностей дош­кіль­ників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*: *зб. наук. пр.* Київ, 2015. № 10. С. 15–18.
6. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці: ПП Ви­дав­ничий дім "Родовід", 2015. 408 с.
7. Система роботи позашкільного навчального закладу з обдарова­ни­ми дітьми: інформ.-метод. зб. / ред.-упоряд. Н. Ю. Давидюк, А. І. Намчук. Рівне: РОІППО, 2013. 68 с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: избранные труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. 380 с.
9. Фурсенко Т. Ф. Музичне виховання в основній школі: експеримен­тальна програма для позакласної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Ялта: Ельга, 2002. 30 с.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА**

**ЗА ДОПОМОГОЮ МОЖЛИВОСТЕЙ G SUITE FOR EDUCATION**

**Березинець О. А.**

*Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – організації дистанційної освіти в умовах карантинних обмежень. Аналізується можливості пакету**G Suite for Education.*

***Ключові слова:*** *мистецькі коледжі, мистецькі школи, дистанційна освіта,**G Suite for Education, Classroom.*

Цього року всіх викладачів, учнів і батьків сколихнула новина про довготривалий карантин і дистанційне навчання у зв’язку з оголошеною пандемією коронавірусної інфекції Covid-19. Звісно, що одразу ніхто не розумів масштабів захворюваності і строків, на які будуть закриті всі навчальні заклади. Перед викладачами загальноосвітніх шкіл поставало дуже багато запитань: Як працювати дистанційно? З чого почати? Як організувати дітей? Які платформи використовувати? Не менш складним було завдання організації освітнього процесу в мистецьких коледжах і школах, оскільки необхідно було проводити зведені репетиції хорових та хореографічних колективів, індивідуальні заняття тощо. Втім існують платформи дистанційного навчання, які дозволяють значною мірою вирі­шити означені проблеми. Розглянемо детальніше можливості, надані корпорацією Google, а саме пакет послуг G Suite for Education.

Це пакет послуг, який включає в себе безкоштовні хмарні інструменти для некомерційних середніх і вищих навчальних закладів. До цього пакету входять різноманітні додатки з різними можливостями.

Для того щоб отримати такий пакет послуг, навчальний заклад має відповідати певним вимогам. Середні і вищі навчальні заклади мають підтвердити наступне:

* організація має некомерційний статус;
* навчальний заклад офіційно зареєстрований, пройшов акреди­тацію і надає сертифікати про початкову, середню або вищу освіту, котрі схвалені на національному чи міжнародному рівні.

Заявка на підключення такого пакету потребує ще й підтвердження власності на домен.

Зазвичай обробка заявки триває близько двох тижнів, але на фоні масового закриття шкіл в зв’язку з пандемією ця процедура відбувається швидше [5].

Після схвалення заявки і підключення до пакету G Suite for Education надається право користування багатьма додатками для дистанційного навчання: *google пошта, google календар, google карти, google диск, google classroom, google meet, google документ, google keep, google таб­ли­ці, google форми, google сайти,* і це ще не повний перелік додатків [1].

Кожен викладач має ознайомитися з можливостями цих додатків, виокремити і взяти до використання ті, які враховують специфіку тієї чи іншої дисципліни. При цьому рекомендується використовувати лише кілька додатків з двох важливих причин. Перша – якщо користувач працює з комп’ютером, то всі додатки розмістяться в акаунті користувача авто­матично, якщо ж з телефону, то їх необхідно встановлювати окремо через *Play маркет*. А це потребує достатнього об’єму пам’яті в телефоні. По-друге – перед тим як завантажувати завдання в якомусь із обраних додатків, обов’язково необхідно провести з учнями чи студентами бесіду про те, як працювати з даними сервісами. Якщо викладач буде в своїй роботі використовувати багато додатків, він має відповідно ознайомити з ними студентів.

Кожен користувач, який має електронну скриньку Gmail, може кори­сту­ватися майже всіма вищеперерахованими додатками, але користувачі, які підключені до пакету *G Suite for Education,* маютьбільше можливостей.

Одна з головних переваг – це пам’ять. Якщо звичайний користувач на своєму google диску має 15 Gb пам’яті, то користувач пакету *G Suite* маєнеобмежену кількість пам’яті. А це дуже важливо для дистанційного навчання. Бо, як показує практика, викладачі, які дійсно працювали дистанційно, заповнили свої 15 Gb пам’яті за дуже короткий відрізок часу. Далі довелося видаляти якісь цінні документи з напрацьованими матеріалами для того, щоб продовжувати працювати і комунікувати зі здобувачами освіти.

Для того щоб викладачі мали доступ до необмеженої пам’яті, ІТ- адміністратор закладу має створити електронні скриньки для всіх викладачів цього закладу. Викладачі, в свою чергу, мають просто активу­вати новостворену електронну скриньку.

Наступна перевага стосується роботи з додатком google classroom. Якщо заклад підключився до пакету *G Suite for Education* і викладачі мають електронні скриньки з необмеженою кількістю пам’яті, то тепер ІТ- адміністратор може створити в даному додатку віртуальну школу. А адміністрація може бачити всю роботу викладачів і студентів в будь-який час і в будь-якому місці, не вимагаючи звітів про дистанційну роботу.

Перевага додатку google meet для користувачів пакету *G Suite for Education* полягає в тому, що до відеоконференції можуть приєднатися 250 учасників і є можливість робити запис відеозустрічей. Тобто викладач може провести урок в цьому додатку, зробити запис уроку і скинути це відео для перегляду в зручний для студентів час, які не змогли приєднатися до живого спілкування з будь-яких причин. У звичайних користувачів кількість учасників відеоконференції обмежується до 100 чоловік і робити записи відеозустрічі неможливо.

Як повідомляє BBC News Україна, "Classroom – це безкоштовний сервіс для дистанційного навчання, створений ще у 2014 році. Але великою популярністю він тривалий час не користувався. За даними сайту Android Police, до березня цього року Classroom не входив навіть до топ-100 освітніх додатків" [1]. Але з запровадженням дистанційної освіти популярність даного додатку стрімко злетіла вгору. Можна сказати, що це є основним інструментом в роботі кожного досвідченого викладача.

Як вже зазначалося, google classroom – це додаток, за допомогою якого можна створити віртуальний клас. Якщо навчальний заклад має підключення до пакету *G Suite for Education,* то цей клас може створити ІТ-адміністратор, який попередньо створює електронні скриньки для всіх викладачів цього навчального закладу.

Перше, що необхідно створити, – це класи. Класи створюються відповідно до класів закладу. Наприклад, 1-а, 1-б, 1-в і т. д. Звісно, що в класі мають бути певні користувачі: викладачі, які викладають в цьому класі, і учні, які навчаються в ньому. Оскільки ІТ-адміністратор створював всім викладачам електронні скриньки, то він з легкістю надсилає запрошення викладати в певному класі саме тим викладачам, які в ньому працюють. Вони, в свою чергу, отримуючи листа на свою електронну скриньку, лише одним кліком мишки підтверджують бажання приєднатися до певного класу. Що стосується учнів чи студентів, то їх можна приєднати до класу двома способами. Кожному класу після створення буде присвоєно системою свій персональний код. Саме за допомогою цього коду буде відбуватися приєднання учнів до класу. Перший спосіб приєд­нання – це коли викладач передає код класу учневі і учень самостійно приєднується до класу, увійшовши через свій акаунт в додаток google classroom. Другий спосіб – це коли учень надає викладачу свою адресу електронної скриньки, а викладач, в свою чергу, надсилає учню на цю електронну скриньку запрошення на приєднання до віртуального класу. Після отримання листа на свою електронну адресу учень одним лише кліком миші може приєднатися до відповідного класу.

Після приєднання користувачів класу потрібно створити теми. Теми – це назви уроків. Якщо в реальній школі в 1-му класі є перелік певних предметів (математика, українська мова і т. д), то кількість тем у віртуальному класі має відповідати кількості предметів у реальному житті. Якщо не створити теми, то коли викладачі будуть створювати завдання, вони будуть публікуватися в загальному потоці в перемішаному порядку. І студент не зможе зрозуміти, яку кількість завдань з певного предмета він має виконати, та й з якого предмета це завдання теж буде не зрозуміло. Тому в кожному класі має бути певний перелік тем.

Ось це і всі організаційні моменти для роботи в додатку google classroom. Далі розпочинають свою роботу викладачі.

Кожному викладачу додаток google classroom надає можливість вибору варіанта створення завдання. Це може бути просто завдання, в яке викладач вносить назву теми уроку, покрокову інструкцію виконання цього завдання, а також може прикріпити будь-які файли зі свого прист­рою: лекцію, фото, відео, посилання і т. д. Також, створюючи завдання, викладач вказує, для кого воно призначено: чи для всього класу, чи, можливо, для одного або декількох студентів, яким необхідне додаткове пояснення. Якщо обирається варіант одного або декількох студентів, то тоді саме ці студенти і отримають це завдання. Решта учнів навіть не знатиме, що таке завдання було створене. Окрім цього, викладач може вказати термін, до якого завдання має бути виконаним, і вказати макси­мальну оцінку чи кількість балів, яку отримає студент, виконавши його.

Завдання може бути створене одразу з тестом для перевірки знань. Тобто, опанувавши матеріал, який надає викладач для вивчення певної теми, студент має пройти тест для визначення міри знань, які він отримав. До речі, в тесті викладач може налаштувати автоматичну перевірку тесту, і тоді студент зможе одразу після його проходження побачити свої результати з даної теми.

В переліку завдань викладач може обрати пункт "*матеріали"*. Це такий розділ, куди можна завантажити будь-які матеріали лише для ознайомлення, перегляду. Створюючи завдання-матеріали, викладач не має змоги виставити термін виконання цього завдання і оцінку після перегляду студентом цих матеріалів.

Якщо обрати в завданнях графу "використати повторно", то буде надана така можливість обрати будь-яке завдання, яке викладач вже створював із вже прикріпленими матеріалами. Викладачу необхідно лише змінити аудиторію для якої буде створене дане завдання, і термін його виконання.

Створюючи будь-яке з вищеперелічених завдань, викладач має чудову можливість опублікувати завдання миттєво або запланувати публікацію завдання на будь-яку дату і будь-який час. Звісно, що краще створювати завдання завчасно й обирати публікацію завдання відповідно до розкладу уроків. Створюючи заплановане завдання, викладач має змогу бачити і змінювати це завдання в будь-який час. А от студенти його побачать лише в той день і в той час, коли запланував викладач.

Після виконання завдань студенти надсилають виконані роботи викладачу. За допомогою даного додатку студенти можуть завантажити документи, фото або відео. Викладач, в свою чергу, має можливість бачити кількість студентів, які вже здали роботи і які ще їх не надіслали. Натиснувши на позначку з прізвищем студента, перед викладачем відкри­ва­ється робота відповідного студента. Викладач може її коментувати і виставляти оцінки. Після оцінювання роботи викладач повертає роботу студенту з оцінкою [2].

За допомогою пакету *G Suite for Education* кожен викладач має можливість бачити результати навчання кожного студента з кожної теми. У вкладці оцінки добре прослідковується виконання робіт чи завдань студентами: хто здав, хто не здав, хто здав з запізненням, хто яку отримав оцінку. Також система автоматично підраховує середній бал класу з кож­ної теми. Це є досить зручно, щоб розуміти, наскільки засвоєна відповідна тема.

Отже, на сьогодні вже значною мірою створені можливості для дис­тан­ційної освіти. Достатньо дієвим інструментом в багатьох навчальних закладах, зокрема мистецьких, є додатки від компанії Google.

**Література**

1. BBC News. Україна. Google Classroom: що це і як працює. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-52094706> (дата звернення: 02.10.2020).
2. Google classroom перевірка робіт і виставлення оцінок учням. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9mNsKESfDD0> (дата звернення: 02.10.2020).
3. Бібліотека ДПТНЗ "Шосткинське ВПУ". URL: https://sites.google. com/site/vpulibrary/poezia-aforizmi/vislovluvann/pro-cilespramovanist (дата звернення: 28.09.2020).
4. Вікіпедія. Сервіси та послуги Google. URL: [https://uk.wikipedia.org/ wiki/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81%D0%B8\_%D1%82%D0%B0\_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B3%D0%B8\_Google](https://uk.wikipedia.org/%20wiki/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D1%81%D0%B8_%D1%82%D0%B0_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%83%D0%B3%D0%B8_Google) (дата звернення: 02.10.2020).
5. Справка адміністратора G Suit. URL: https://support.google. com/a/answer/134628 (дата звернення: 29.09.2020).

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКИ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В КЛАСІ ФОРТЕПІАНО**

**Білоус С. М.**

*Стаття присвячена питанню формування інтересу дітей до музики. Автором проаналізовано традиційні підходи у підготовці учнів-піаністів та виявлено низку проблем, які постають у роботі викладача музичної школи. Наголошується, що першочерговим має бути саме прищеплення любові до музики, а не розучування вправ чи засвоєння нотної грамоти.*

***Ключові слова:*** *інтерес до музики, творча особистість, форте­піанний репертуар, методика навчання гри на фортепіано.*

Сучасний розвиток мистецької освіти пов’язаний з пошуком ефек­тивних методів навчання і виховання підростаючого покоління. Педаго­гічний доробок складають численні праці науковців та педагогів-практиків. Особливе місце належить вивченню, аналізу та узагальненню досвіду роботи викладачів, які безпосередньо працюють з учнями.

Слід зазначити, що більшість педагогів, які навчають дітей основ гри на фортепіано, сходяться в одному: гра на фортепіано та нотна грамота не мають бути на першому плані. Головним, переконані вони, повинно виступати прищеплення любові до музики, розвиток інтересу до неї, і особливо це стосується тих дітей, які тільки-но прийшли в музичну школу.

Перед викладачем постають нелегкі завдання – сформувати творчу особистість учня, розвинути музичні здібності, розкрити його художньо-творчий потенціал. Заняття на фортепіано має розглядатись як унікальна можливість їх успішного розв’язання. Однак на практиці інколи все відбувається з точністю до навпаки. Розглянемо детальніше причини такого стану.

Аналіз низки методик навчання гри на фортепіано та бесіди з викла­дачами та учнями музичних закладів показали, що методики, за якими працюють сьогодні, мало чим відрізняються від тих, за якими працювали ще в минулому столітті. І сьогодні спостерігається проста трансляція знань від викладача до учня, які той має засвоїти, заучування нотної грамоти, механічне відтворення музичних фрагментів тощо.

У такий спосіб у дитини замість отримання справжньої насолоди від спілкування з музикою, від художньо-творчого процесу з’являється небажання займатися на фортепіано, формуються викривлені уявлення про музику як живе мистецтво, в свідомості закладаються стереотипи про механічність та певну рутинність музичного навчання, і все це учень потім проносить через усе життя.

Звичайно, що всі діти різні і по-різному реагують на ті чи інші підходи до навчання. Одні з легкістю засвоюють музичну грамоту, наполегливо долають труднощі, що виникають при вивченні музичних творів, інші – виявляють небажання до такої діяльності. Частина учнів виконує всі завдання, запропоновані викладачем, інші – не можуть впоратися з ними і відстають від своїх однолітків.

Розповсюдженим явищем є небажання чи невміння учня грати по нотах. Дитина, не дивлячись в аркуш, починає грати по пам’яті. При цьому недосвідчений педагог вимагає: "дивись у ноти!", "грай по нотах!" Такий підхід може сприяти формуванню відрази до гри на фортепіано, музичної грамоти чи занять музикою взагалі. І такі приклади не поодинокі. Як писала у своїй автобіографії Марина Цвєтаєва про перші враження від занять гри на фортепіано, то вони у неї не дуже приємні, оскільки ноти їй "заважали" грати музику; краще за все у неї виходило грати п’єси напам’ять [5].

Коли дитина тільки-но починає відкривати для себе безмежний світ музики, не варто переобтяжувати її нотною грамотою. І тут педагог має проявити гнучкість у підході, побачити, що саме дається учню легше, а що важче, і вже виходячи із цього перебудовувати заняття таким чином, щоб дитина по закінченні уроку думала про те, як скоріше ще сісти за інструмент, а не про те, аби цей урок скоріше закінчився.

Слід пам’ятати, що ноти набагато складніші за букви і звуки, а тому засвоювати їх складніше. Зрозуміло, що без вивчення нотної грамоти сформувати учня-піаніста навряд чи вдасться, однак, вдосконалюючи існуючі традиційні підходи до навчання, формуючи в першу чергу інтерес до музии, розкриваючи художньо-творчий потенціал кожної дитини, значно підвищується ефективність самого навчання. Викладачу не слід перешкоджати розвитку таланту дітей, їх творчої обдарованості. Хтось з них, можливо в майбутньому, самостійно напише симфонію, хтось стане відомим виконавцем, хтось обере іншу професію, але збереже любов до музики на все життя.

З початком кожного нового навчального року по всій країні ми спостерігаємо набір великої кількості дітей у музичні школи, училища та музичні гуртки. Однак наприкінці навчального року частина з них вже втрачає інтерес до музичної діяльності, і це не випадково, адже в тому вигляді, в якому вона відбувається, вона дітям не подобається, через що втрачається інтерес до музики.

Брак інноваційних підходів, які спрямовані на розвиток особистості, її естетичного смаку, відсутність творчості на уроках, традиційна підготовка до іспитів, академконцертів, технічних екзаменів, які учні мають складати, аби перейти до наступного класу, не сприяють розвитку інтересу до музики, а відтак знижується й бажання нею займатися.

Можна умовно виокремити три категорії учнів, які попри все продовжують навчання.

Найменша частина учнів, які опановують гру на фортепіано, в яких сформувалися виконавські вміння й навички, які оволодівають музичною грамотністю та вивчають інші предмети, необхідні для фахового станов­лення, згодом продовжують навчання в виші і стають профе­сійними музикантами, будуючи свою кар’єру в мистецькій сфері. Такі діти частіше за все ще в ранньому віці виявляють музичну обдарованість, нахили до музики, уважні та наполегливі, а ще мають постійну підтримку батьків.

Ще одна, більш широка категорія, це діти, які закінчать музичні заклади, але так і не стануть професіоналами у музичній галузі, вони не пов’яжуть свою кар’єру з музикою, а залишаться "посередніми" вико­навцями простих композицій, які кілька разів на рік будуть звучати в колі сім’ї чи друзів.

Остання категорія дітей, які так і не закінчать всього курсу навчання в музичній школі або отримають диплом про її закінчення, проте справжньої любові до музики, до фортепіанного виконавства так і не матимуть, як власне, і до музичної культури в цілому. Як правило, це результат непро­фесійної діяльності педагога, який не зміг прищепити любов до мистецтва, не захопив дитину процесом творчості, не реалізував його безмежний потенціал.

Усі три категорії дітей об’єднує одне: всі діти на початковому етапі навчання любили музику, хотіли нею займатися, пізнати загадковий світ музики, навчитись гри на музичному інструменті. Однак відомо й інше – не всі з них досягають справжнього успіху, хтось матиме посередні досягнення, а когось чекатиме розчарування та незадоволення і відпо­відальність за це певною мірою несе саме викладач, адже від його педагогічної майстерності, досвіду, знання предмета, бажання бачити і робити більше, ніж того вимагає програма, залежить те, чи стануть діти творчими особистостями, чи реалізують вони свій художньо-творчий потенціал. Цілком зрозуміло, що досягти результатів можна не лише з дітьми, у яких з перших занять виявляються особливі задатки до музики. Слід докладати зусиль для зацікавлення та навчання й тих дітей, які поки що менше ніж інші виявляють музичну обдарованість та мають певні труднощі в засвоєнні навчального матеріалу і дещо відстають у оволо­дінні грою на фортепіано.

Звичайно, що педагог не може чітко передбачити, як складеться подальша доля кожного учня, на кого з них, може, варто було б витрачати більше часу, а хто з учнів врешті-решт покине стіни навчального закладу, так і не здобувши музичної освіти, хто згодом стане справжнім музикан­том-професіоналом, а хто задовольнятиметься лише домашнім музику­ванням. Постає й логічне запитання: а чи можна в такому випадку всіх учнів навчати за однією методикою? Відповідь неоднозначна, оскільки всі приходять на початку, не маючи музичних знань, але з бажанням їх отримати у тому чи іншому вигляді. Тому про одну методику для всіх мова не йде. Однак слід зазначити, що умови викладання гри на музичних інструментах (не тільки фортепіано) мають бути одними для всіх. Узагальнено вони можуть бути такі:

* навчати слід всіх без винятку дітей, як яскраво обдарованих, так і тих, які поки що не розкрили свій потенціал;
* прищеплювати інтерес до музики з перших занять;
* оволодіння нотною грамотою та виконавськими навичками не повинно превалювати над музичною творчістю, осмисленим виконанням музичних творів тощо;
* слід формувати музичні смаки учнів та розвивати їх інди­відуаль­ність.

Ще А. Корто – французький піаніст – наголошував на необхідності фор­мування художнього смаку та розвитку індивідуальності кожного учня, вказуючи на важливості збагачення загального культурного рівня молодого музиканта, постійний розвиток його фантазії, уяви і творчих здібностей, а також на розвиток аналітичного музичного мислення.

З чого почати прищеплювати любов до фортепіано? Одним із дієвих прийомів є навчання "співу" на інструменті. Чому саме спів, а не речитатив чи говоріння "під ноти"? Варто, щоб учень відчув саме мовленнєву, співацьку виразність п’єс замість заучування музичних прийомів бездум­но. Також поряд зі співом педагог має навчити чути "голос" фортепіано, чути його природний звук, який з’являється після натискання на клавішу і поступово затихає. Важливо, щоб учень відчував і розрізняв усі звукові відтінки музичної лінії. Він зможе полюбити фортепіано лише тоді, коли почує його власним слухом, відчує його красу, а не в процесі механічного виконання нот чи такого ж освоєння тих чи інших технічних прийомів.

Також особливу увагу у навчальному процесі слід приділити репер­туару, який буде засвоювати учень. Як зазначав Станіслав Людкевич, якщо не прищепити любов до народних пісень та національної музики, то вивчення класичних творів буде справжньою каторгою для учнів [2]. Тим паче, народні твори значною мірою простіші для сприймання та навчання. Навчальний процес має спиратись у першу чергу на національні традиції і народні зразки, навіть якщо йдеться про навчання на такому інструменті, як фортепіано, який не є автентичним для української культури.

Втім варто зауважити, що ті програми, за якими навчаються в музич­них школах, не оновлюються вже багато років, в них мало пред­ставлені українські композитори, зокрема й сучасні, а тому потребують ретель­ного перегляду.

Важливо зосередити свою увагу на першочерговості здобуття учнями саме загальних знань про музику, розкритті тих можливостей, які музика відкриває для людини, на поглибленні знань, які необхідні для всебічного розвитку особистості дитини. Лише прищепивши любов та сформувавши незмінне бажання пізнавати щось нове, здобувати нові знання, розвивати виконавські уміння та навички, можна говорити про успішність подальшого спеціалізованого навчання, підвищення технічного рівня та вихід на художньо-творчий рівень виконання музичних творів, який передбачає їх глибоке розуміння та особистісне переосмислення.

**Література**

1. Бєлікова В. В. Її музика – наше життя, наше багатство: монографія / МОНМС України. Кривій Ріг: Видавничий дім, 2013. 52 с
2. Зінькевич О. Український авангард. Музика, 1992. № 4. С. 4–5.
3. Кіреєва В., Логвиненко Н. Сучасні тенденції українського фортепіан­ного репертуару. *Наука. Релігія. Суспільство.* 2012. № 1. С. 92–96
4. Фільц Б. Види і жанри української музики для дітей. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії.* 2004. Вип. 5. С. 105–109.
5. Цветаева М. И. Соч.: в 2 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц. Минск: Нар. асвета, 1988.  Т. 2: Проза. 542 с.

**МОЖЛИВОСТІ РИТМОПЛАСТИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ**

**Булавенко О. Ю.**

*У публікації досліджуються можливості впливу ритмопластики на формування самосвідомості учнів під час хореографічних занять. Проаналізовано різні підходи науковців до визначення впливу ритмопластики на розвиток самосвідомості особистості. Авто­ром розкрито значення розвитку ритмопластики для становлення особистості дитини, зокрема її самосвідомості.*

***Ключові слова:*** *ритмопластика, заняття хореографією, самосві­домість, становлення особистості, ритмопластичне виховання.*

Хореографічне мистецтво завжди приваблювало до себе увагу дітей. Воно набуло широкого поширення в закладах загальної середньої освіти, школах мистецького спрямування, установах додаткової освіти. Заняття хореографією показали себе на практиці як перспективна форма естетичного виховання, яке забезпечує більш повний розвиток інди­відуальних творчих і фізичних здібностей, а також як засіб формування самосвідомості особистості [8, с. 12].

Дослідженням ритмопластики у хореографії займалися Фред Астер, Бренда Буфаліно, Тоні Вааг, Севіон Гловер, Джина Келлі, В. Кірсанов, С. Медведєва, Н. Перн, В. Шпудейко та інші. Роль ритмопластичних умінь у формуванні хореографічних умінь та становленні особистості висвітлю­валась у фундаментальних працях Ж. Новерра, М. Фокіна, Ф. Лопухова, М. Тарасова, К. Василенка, Л. Ярмолович, В. Верховинця та ін.

Вплив ритмопластики на самосвідомість особистості досліджували А. Буреніна, Ф. Гельніц, І. Малкіна-Пих, О. Осипов та ін. Науково-психологічний аналіз формування і розвитку самосвідомості представ­лений в роботах багатьох психологів (Р. Бернс, А. Бодальов, Е. Еріксон, А. Маслоу, Р. Мейлі, К. Роджерс, В. Столін, П. Чамата, Н. Чеснокова та інші). Питання формування самосвідомості, процесів самопізнання, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до себе, саморегуляції аналі­зуються в роботах Г. Абрамової, М. Боришевського, О. Запорожця, О. Кононко, В. Котирло, В. Мухіної, М. Лісіної, Н. Непомнящої, Є. Панько, А. Сілвестру та ін.

Хореографія є одним із синтетичних видів творчості, включає в себе основи різних видів мистецтв і гімнастики [8, с. 39]. Заняття танцями сприяють як розвитку фізичних даних дитини, так і формуванню її внутрішнього світу, зокрема її самосвідомості.

Самосвідомість – це психологічна категорія, яка використовується для означення індивідуальності, неповторності особистості; те, з чим людина стикається, коли формує свої уявлення про себе та світ [2, с. 324]. Образ "Я" – це система уявлень людини про себе; результат процесу самосвідомості, форма, в якій самосвідомість відкривається особис­тості [6, с. 39].

Використовуючи специфічні засоби мистецтва танцю, зацікавленість дітей, викладачі хореографії мають можливість впливати на формування та розвиток самосвідомості вихованців. В основі педагогічних вимог до визначення змісту, методики й організаційних форм занять з дітьми по хореографії лежать принципи виховного та розвивального навчання. Вихо­вання і навчання у нерозривній єдності формують гармонійну особи­стість. Педагогічний процес будується таким чином, щоб діти, здобу­ваючи знання, опановуючи навички і вміння, покращуючи фізичні якості, одночасно формували б свій світогляд та набували кращих рис характеру [8, с. 48].

Таким чином, заняття танцями сприяють формуванню самосвідомості дітей, позитивно впливають на їх фізичний розвиток, сприяють зростанню їх загальної культури, соціалізації, тому можна стверджувати, що хорео­графічне мистецтво має багату можливість для широкого здій­снення різноманітних виховних та освітніх завдань.

Важливим завданням уроку хореографії, у контексті формування самосвідомості, є формування ритмопластичних здібностей дитини. Рит­мо­пластичне виховання – це процес розвитку особистості, який сприяє формуванню здатності дитини не тільки зрозуміти, а й глибоко пережити, відчути єдність музики і руху, так щоб вона надовго залишилася в емоційній пам’яті особистості позначалася на її світовідчутті й поведінці. Тільки при такому сприйнятті мистецтво танцю розкриває свою художньо-етичну цінність, здійснює свої справжні завдання, які добре сформульо­вані Л. С. Виготським в його роботі "Психологія розвитку людини": "Мистецтво є організація нашої поведінки на майбутнє, установка вперед" [2, с. 815].

Ритмопластичні заняття дозволяють, на думку І. Малкіної-Пих, зрозу­міти особистість через тіло; поліпшити всі функції особистості, мобілізу­ючи енергію в м’язах; підвищити якість і обсяг пере­живання задоволення через вплив на ритмічну активність і окремі рухи [5, с. 127].

Оскільки тіло є основою всіх життєвих функцій, то будь-яке поліп­шення контакту в системі "тіло – свідомість" призводить до значного поліп­шен­ня образу тіла і образу "Я", міжособистісних відносин, якість мислення і відчу­вання, задоволення від життя. Ритмопластичний напря­мок спирається на розуміння того, що, те, що змінює тіло, змінює і свідомість, і навпаки [6, с. 216].

Ритмопластика спрямована, відповідно, на психологічне розкріпа­чення дитини через освоєння власного тіла як виразного інструмента. На думку А. Буреніної, ритморухи на уроках хореографії мають відповідати музиці, бути доступними для рухових можливостей дітей, поетапними за змістом ігрового образу, різноманітними, нестерео­типними [1]. У сучас­ному ритмопластичному танці повна бути підпорядко­ваність внутрішнім закономірностям музичної форми, яка диктує ритмічну організацію рухів і свободу пластики.

І. Малкіна-Пих наводить аргументи того, що сучасні наукові експе­рименти довели залежність ритму буття людини та її психофізичного стану. Ритм важливий не тільки для тіла, а й для психіки: перехід від радості до печалі і назад, виникнення думок – вся робота мозку реєструється виникаючими ритмами, а стан розгубленості і безвихідності пояснюється відсутністю ритму [5, c. 523].

Як зауважила Є. Шутенко, фізіологічна дія ритмопластики на людину заснована на тому, що нервова система, а з її допомогою і мускулатура мають здатність засвоєння ритму [7, с. 92]. І. Малкіна-Пих стверджує, що, змушуючи людину рухатися певним чином, ми даємо відчути, як зміню­ється її внутрішня суб’єктивна впевненість [5]. За словами Ф. Гельніца, функція ритму полягає в полегшенні ритмічної координації, стимуляції спонтан­ного руху, в енергізаціі скелетно-м’язової системи та зменшення тривожності, опору, напруги та агресії [3, с. 58].

І. Малкіна-Пих пропонує такий перелік напрямів, за якими можна проводити заняття в групах з ритмопластики: робота з опорами або заземлення (стійкість); робота з межами (встановлення меж з навко­лишнім світом – яку важливість це має для людини); контакти і комунікація з іншими людьми; як контролювати себе та інших людей; робота з образом "Я"; спільна робота з блоками-"затискач", необхідністю стриму­вати себе через встановлені правила в соціумі; структурна інтеграція, подолання безладності дій [5, с. 606].

А. Буреніна зазначила, що в результаті занять ритмопластикою, набуваючи досвіду пластичної інтерпретації музики, дитина опановує не тільки різноманітні рухові навички та вміння, але музика руху змушує замислитися над сенсом своєї діяльності. Ритмічний рух дарує людині здоров’я – повноту і природність життя, самореалізацію. Ритмічний рух сприяє зменшенню локального м’язового напруження, він тренує рівно­вагу і дихання, покращує рухливість і поставу – вчить володіти своїм тілом, допомагає скорегувати фігуру [1, с. 104].

Ритмопластика дозволяє навчитися максимально усвідомленого володіння тілом, що викликає, в свою чергу, психологічне розкріпачення, з ефективною самоактуалізацією, відчуттями задоволення і радості від життя. Також ритмопластика сприяє усвідомленому встановленню меж фізичного "Я", впливає на ефективну координованість становлення міжособис­тісних відносин, на самосвідомість, на максимально повну самоактуалі­зацію, прояв своїх індивідуальних особистісних якостей, прагнень, бажань, можливостей, на вироблення адекватних способів реагування, на зняття неефективного м’язового напруження, сприяння цілісності, гармо­нійності особистості [4].

Тож хореографічні заняття дозволяють одночасно працювати як над самопізнанням, усвідомленням своїх рухів, так і над розширенням експресивного потенціалу дитини. Танець в комплексі розвиває когнітивні, творчі, адаптаційні та комунікативні здібності дитини [4].

Рухова діяльність є однією з провідних у дітей різного віку. Бо саме в цей період дитина випробує різні соціальні ролі, вчиться підпорядковувати власні дії правилам. Це сприяє диференціації в свідомості дитини двох планів її образів "Я": "Я" – реального і "Я" – ідеального. Робота з ритмо­пластикою дитини є досить ефективною – насамперед тому, що це найбільш природна потреба у дітей (Л. Виготський, М. Лісіна). Причому слід зауважити, що, рухаючись, дитина розвиває свій мозок (відбувається розвиток міжпівкулевої взаємодії) [6, с. 314].

Слід зауважити: якщо робота хореографа більшою мірою спрямо­вана на відпрацювання послідовності танцювальних рухів, постійну оцінку та критику виконаних дітьми рухів, то це може призвести до зниження самооцінки, відчуття розчарування та зневіри учнів у власні сили. Відпра­цювання лише запропонованих хореографом рухів може зумовити зниження ініціативності дітей та розвитку дискомфортності. Тому роботу з дітьми потрібно будувати на психологічних основах, врахо­вуючи особли­вості дітей певного віку.

Таким чином, ми прийшли до висновку про можливість позитивного впливу використання на хореографічних заняттях ритмопластичних вправ для становлення самосвідомості, образу "Я" дитини.

**Література**

1. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. 220 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Смысл; ЭКСМО, 2005. 1136 с.
3. Гельниц Ф. К. Ритмическая пластика для дошкольников. Москва: Педагогика, 1974. 158 с.
4. Зінкевич-Євстигнеєва Т. Метод формокорекційної ритмоплас­тики. *Метод в теорії та на практиці*. URL: [http://lib.mdpu.org.ua/ nvsp/6/48.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/%20nvsp/6/48.pdf).
5. Малкина-Пих І. Г. Телесная терапия. Справочник практического психолога. Киев: Лыбидь, 2017. 752 с.
6. Фриз П. І. Хореографічна культура як чинник творчого розвитку осо­би­стості дитини: дис. … канд. мистецтв. Київ, 2007. 181 с. URL: <http://slovari.yandex/dict/krugosvet/article/d/d2/1006346.html>.
7. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий Світ – 2000, 2006. 360 с.
8. Шутенко Е. Развитие самосознания личности в процессе психогим­нас­тики. *Развитие личности.* 2010. № 2. С. 87–101.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Дворник Ю. Ф.**

*Стаття присвячена проблемі педагогічного забезпечення процесу формування творчої активності учнів початкових класів. Розкри­ваються педагогічні умови, які є необхідні й достатні для його ефективного перебігу.*

***Ключові слова:*** *молодші школярі, урок музичного мистецтва, творча активність, педагогічні умови.*

Проблема методичного забезпечення уроків музичного мистецтва завжди була в центрі уваги вчених-теоретиків та вчителів-практиків. Можна назвати цілу низку вже проведених досліджень, присвячених саме їй, при цьому й досі інтерес дослідників до згаданого питання не послаблюється.

Подальше вивчення різних аспектів даної проблеми дозволило накопичити нові знання, глибше осмислити сутність такого складного феномену, як творча активність, та закласти міцну теоретико-методо­логічну базу для розробки ефективних методик розвитку творчої актив­ності школярів на уроках музичного мистецтва.

Творча активність – це особистісне утворення, риса, інтегративна якість, що формується в творчій діяльності, реалізується через пізна­вальну потребу й інтерес, виявляється в емоційному піднесенні та творчому підході до розв’язання завдань і виступає як стан особистості, що захоплена процесом творчості, як прагнення до самореалізації через розкриття власного творчого потенціалу.

Вчені єдині в думці, що розвиток творчої активності здійснюється в творчій діяльності, а ступінь включення в неї значною мірою визначає рівень самої активності. Водночас слід розуміти, що залучення учнів до творчої діяльності, підтримка інтересу до неї, його стійкість залежить від педагогічного забезпечення процесу розвитку творчої активності.

Серед тих чинників, які називають вчені, – педагогічні умови. Оскільки вони безпосередньо впливають на результативність уроків музичного мистецтва взагалі й розвитку творчої активності зокрема, розглянемо їх більш детально.

На сьогодні існує ціла низка визначень поняття "педагогічні умови". Так, О. Ростовський, вивчаючи педагогічні умови формування музичного сприймання, розглядав їх як "такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для осягнення естетичного змісту музичних творів і посилення їх впливу на особистість" [9, с. 617].

Г. Падалка, обґрунтовуючи педагогічні умови навчання мистецтва, визначає їх як "цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності" [4, с. 160]. В. Рейдало під педагогічними умовами розуміє "сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин навчально-виховного процесу, від впливу яких залежить досягнення поставлених дидактичних завдань" [8, с. 267].

О. Пожидаєва розглядає педагогічні умови як детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок [7].

Проаналізувавши низку визначень поняття "педагогічні умови", Н. Іпполітова та Н. Стерхова виокремили ті положення, які, на думку дослідниць, дозволяють глибше зрозуміти його сутність, а саме: умови виступають складовим елементом педагогічної системи; відображають сукупність можливостей освітнього і матеріально-просторового середо­вища, які впливають як позитивно, так і негативно на його функціонування; в структурі педагогічних умов присутні внутрішні і зовнішні елементи, які впливають як на розвиток суб’єктів освітнього процесу, так і сприяють формуванню процесуальної складової системи; реалізація доцільно створених педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування педагогічної системи [1].

Все означене дає можливість розглядати педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва як спеціально і цілеспрямовано створені обставини, що забезпечують ефективність перебігу навчально-виховного процесу та сприяють акти­візації творчої діяльності, що виражається досягненням поставлених художньо-творчих та дидактичних завдань.

О. Кульчицька, С. Сисоєва та Я. Цехмістер сформулювали цілу низку психолого-педагогічних умов, які сприяють активізації творчої діяльності та розвитку творчих можливостей учнів, серед них виокремимо такі, як: забезпечення реалізації учнями свої творчих можливостей, створення творчої атмосфери та здорового морально-психологічного клімату, демократичний стиль спілкування вчителів з учнями, свобода творчих дискусій, доброзичлива оцінка творчої діяльності тощо [5, с. 115–116].

В. Павленко вважає за необхідне створення таких умов, як: проєкту­вання цілісного креативно-розвивального середовища, організацію спіль­ної творчої діяльності вчителя та учнів; побудову навчально-виховної взаємодії педагогів з учнями на засадах діалогічної взаємодії партнерст­ва, співпраці; систематичне вивчення індивідуальних особли­востей учнів, організація навчання з їх урахуванням [3].

На нашу думку, серед умов, які сприятимуть підвищенню творчої активності молодших школярів, можна виокремити такі, як: *створення цілісного креативно-розвивального середовища* (за В. Павленко); *залу­чен­ня учнів до активної художньо-творчої діяльності на уроках та в позаурочний час; створення ситуацій успіху*.

Розглянемо детальніше кожну з них.

***Створення цілісного креативно-розвивального середовища*** є, безумовно, важливим і необхідним, особливо в контексті розвитку творчої активності школярів. Цим середовищем виступає клас, школа, сім’я. Вони мають стати "територією творчості". Творча активність школяра визнача­ється не лише його активністю на уроці музичного мистецтва – вона має бути скрізь. Важлива підтримка будь-яких його спроб творити. Завдання вчителя полягає в налагодженні контактів з батьками, широкому залученні учнів до художньо-творчої діяльності як в рамках школи, так і поза її межами.

Ще однією педагогічною умовою нами визначено ***залучення учнів* *до активної художньо-творчої діяльності на уроках та в позаурочний час.*** Вже стало аксіомою твердження, що формування здібностей, вмінь, навичок, якостей особистості активно відбувається в тій діяльності, яка вимагає їх вияву. Відтак можна стверджувати, що й розвиток творчої активності відбувається в тій діяльності, яка вимагає її вияву, а такою є художньо-творча діяльність. Причому слід зауважити, що розвитку активності буде сприяти не лише залучення до тієї чи іншої діяльності, а їх доцільна зміна під час уроку. Це запобігає появі втоми, в учнів посилюється увага, підтримується інтерес до музичних занять. І хоча урокам музичного мистецтва взагалі притаманна часта зміна видів музичної діяльності, особливо в початкових класах, слід підкреслити, що саме з позиції розвитку творчої активності чергування різних її видів набуває особливого значення.

Оскільки процес розвитку творчої активності не обмежується стінами класу, важливо, щоб і поза його межами він був доцільно організований, щоб творча активність учнів була достатньо високою. А це вимагає залучення школярів до гурткової роботи, в якій їх художньо-творчий потенціал також активно розкривається.

***Створення ситуацій успіху*** є, на нашу думку, однією з тих педаго­гічних умов, яка забезпечує підвищення мотивації учнів до художньо-творчої діяльності. Визнання оточення, відчуття задоволення від твор­чості – все це сприяє підвищенню творчої активності.

Успіх, на думку С. Ожегова, – це удача в досягненні чого-небудь, суспільне визнання, гарні результати в роботі чи навчанні [2, с. 686].

Т. Сичова вказує, що успіх – поняття неоднозначне та багатогранне, яке з психологічної точки зору виявляється як емоція радості, задово­лення, а з педагогічної – як процес моделювання певної ситуації, в ході якої створюється можливість для досягнення значних результатів, і додає, що "ситуація успіху – це цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів у діяль­ності як окремо взятої особистості, так і колективу в ціло­му" [10, с. 12].

С. Пензай вважає, що ситуація успіху – "це результат продуманої та підготовленої стратегії й тактики вчителя та сім’ї" [6]. Важливість і необхідність дотримання цієї умови підтверджує й щоденна практика. Учень, який виявляється успішним, є вже мотивованим і налаштованим на досягнення подальших високих результатів у діяльності.

Завдання вчителя полягає диференційованому підборі творчих зав­дань, враховуючи індивідуально-особистісні якості учнів, їх можли­вості, давати схвальну оцінку досягненням, інформувати про це батьків. Окремі досягнення можуть висвітлюватися в школі, відзначатися як загально­шкільні здобутки тощо.

Висока результативність процесу розвитку творчої активності знач­ною мірою буде залежати не від епізодичного створення означених умов чи виокремлення якоїсь з них. Вони мають бути постійною складовою педагогічного забезпечення, а відтак, їх слід розглядати як цілісний комп­лекс педагогічних умов, що забезпечують розвиток творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва.

**Література**

1. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация. *General and Professional Education.* 2012. № 1. URL: <http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf>
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд. Москва: Рус. яз., 1988. 750 с.
3. Павленко В. В. Педагогічні умови для розвитку креативності учнів у сучасному педагогічному процесі. *Проблеми освіти:* зб. наук. пр. / ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти" МОН України. Вінниця: ТОВ "Нілон-ЛТД", 2018. Вип. 88 (ч. 2). С. 138–148. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/­27585/­1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%D0%92.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/27585/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%D0%92.pdf)
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
5. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. 281 с.
6. Пензай С. М. Створення ситуації успіху як одна з умов гуманізації навчального процесу. URL: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\_summary/ upbring/38852/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/%20upbring/38852/) (дата звернення 11.10.2020).
7. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціаль­них педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки".* 2012. № 6. С. 133–139.
8. Рейдало В. С. Педагогічні умови формування методичної компе­тентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 266–271.
9. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
10. Сычева Т. В. Ситуация успеха как фактор развития личности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья. Ин­нова­ционные педагогические технологии: материалы VII Mеждунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 12–13.

**МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ГЕНРІХА НЕЙГАУЗА**

**Дяконенко Т. В.**

*У статті розкривається сутність методичних принципів Г. Нейга­уза та обґрунтовується важливість втілення його педагогічних ідей у практику роботи викладача-піаніста. Педагогіка Г. Нейгауза представлена як цілісна система, що не втратила своєї ефектив­ності й сьогодні.*

***Ключові слова:***  *Г. Нейгауз, методичні принципи, музично-педа­го­гіч­на спадщина, фортепіанне виконавство, учні-піаністи.*

З найдавніших часів люди принесли в сьогодення разом з мате­ріаль­ними засобами існування дорогоцінний скарб духовності. В чарівній сфері культури духовності особливе місце займає музика: її хвилюючі мелодії доходять до наших сердець, збуджують, надихають, спонукають до творчих звершень.

Одне з чільних місць займає видатний музикант-педагог Генріх Густа­вович Нейгауз (1888–1969) – геніальний піаніст, якого подарувала світові Україна. Як виконавець та педагог, Генріх Нейгауз є засновником однієї з найяскравіших за художнім рівнем школи фортепіанного мистецтва.

Сьогодні інтерес до його музично-педагогічної спадщини лише зрос­тає. Свідченням цьому є широке втілення ідей Г. Нейгауза в практику фортепіанного навчання. Узагальнюючи основні аспекти педагогічної діяльності великого педагога-піаніста, аналіз художніх поглядів, творчих принципів та педагогічних ідей, визначимо їх вплив на сучасне форте­піанне виконавство.

Генріх Нейгауз був "вчителем музики" в повному розумінні цього слова. Він не сприймав методику і педагогіку, які походять від прийому, від руху, а не від музики. "Головне – бути музикантом, а все інше прикла­деться", – говорив він учням (із записів, зроблених О. Холодною на уроках Генріха Нейгауза).

На заняттях з учнями Ніжинської дитячої хореографічної школи з предмета "Музичний інструмент – фортепіано" ми прагнемо максимально розкрити зміст|вміст,утримання| виконуваної музики. Будучи переконаними в головній ролі музики в процесі навчання,|вчення| не слід зневажливо|зверхній| ставитися до техніки. Тут варто нагадати, що Г. Нейгауз, працюючи з учнями, багато уваги приділяв роботі над технікою виконання. Важко не погодитися з його висловлю­ванням: "Чим більше художник працює|митець|, тим більше йому не вистачає техніки". Якщо в грі учнів є технічна недосконалість, то, звичайно, слід регулярно працювати над технікою, аби її рівень був достатнім.

На практиці в роботі з учнями ми постійно застосовуємо педагогічні методи Генріха Нейгауза. Наприклад:

* щоб учень якомога раніше з’ясував для себе те, що ми називаємо "художнім чином", тобто|цебто| зміст|вміст,утримання|, сенс|зміст,рація|, поетичну суть|сутність,єство| музики, потрібно розкрити її характер|вдача|, втілений музичними засобами, – |кошв композиційній побудові|шикування|, в особливостях мелодії, гармонії, ритму, звукових фарб|барва|, які у кожного композитора, в кожному окремому творі|добуток| виявляються по-різному; чим виразніша і зрозуміліша мета|ціль|, тим більше вона підпорядковує|підкоряти| собі тех­нічну роботу піаніста, тим більше техніка стає для виконавця необхідністю;
* щоб передати всю різноманітність фортепіанної музики, вико­навець повинен зрозуміти, відчути і почути. Зрозуміти суть музичних образів|зображення|, розкрити всю виразність музичної мови – |язикось|от| перше і головне завдання|задача|, яке стоїть перед піаністом в його роботі над музичним твором|добуток|. Розуміння музики – це знання епохи, всієї тієї атмосфери, в якій народжувалася творчість композитора. Відтак пізнання змісту|вміст,утримання| музики стає вирішальною|ухвальний| умовою виконавської майстерності;
* кажучи про форму, гармонічний розвиток, Генріх Нейгауз підкрес­лював величезну користь виконавсько-творчих експериментів, тобто спроб творити музику, імпровізувати, щоб самому відчути, як народжується музика;
* дуже важливою|поважний| в розумінні розвитку здатності|здібність| учня само­стій­но розуміти музику Г. Нейгауз вважав глибоку, клопітку роботу з|із| ним над одним значним твором|добуток|, роботу, яка може навчити його "з якої-небудь точки|точка| провести перпендикуляр у нескінченність". Здатність|здібність| узагальнювати отримується на основі поглибленої роботи; в освоєнні музики і в створенні|створіння| художнього образу|зображення| повною мірою має брати участь серце і розум|глузд|, інтуїція і культура, руки і слух|чутка|. "Орган душі – це слух|чутка|" – улюблений його рядок з|із| Б. Пастернака);
* дуже важливим|поважний| Г. Нейгауз вважав прагнення виконавця грати фортепіанну музику так, щоб вона подобалася слухачеві, щоб приму­шувала|заставляти| сильніше любити|кохати| життя, сильніше відчувати, сильніше бажати, глибше розуміти. Кажучи про художню необхідність конкретного вико­нав­ського прийому, необхідно звертатися|обертатися| до логіки композиторського задуму, тобто|цебто| у визначенні характеру|вдача| виразу|вираження| важливу|поважний| роль відіграє аналіз внутрішніх закономірностей твору;
* підпорядковувати|під виразність логіці розвитку образу|зображення|, вимагати внутрішнього виправдання|захист| тому або іншому емоційному|емоціональний| забарвленню|фарбування|. Іншими словами, необхідно вчити не сприймати форму "формально". "Ко­ли учень неправильно виконує яке-небудь|будь-який| місце в п’єсі, – писав Г. Нейгауз, – потрібно йому вказати, в чому полягають його помилки по відношенню до характеру|вдача|, вираження|вираження| сенсу|зміст,рація| цього місця, і відразу показати, що конкрет­ними носіями цього змісту|вміст,утримання| є|з'являтися,являтися| такий-то хід мелодії, такий-то гармонійний зворот, таке голосоведіння, ліга, ритм, тембр, звук, педаль і так далі";
* вчити учня "бути хорошим|добрий| філологом", тобто|цебто| самостійно, без перекладача увійти до змісту|вміст,утримання| нотного тексту; виховувати в учнів уяву, відчуття|почуття|, творчу волю. "Художникові|митець| недостатньо|досить| знати, потрібно мати уяву", – говорив Г. Нейгауз, підкреслюючи роль уяви і фантазії як необхідної, можливо, головної рушійної сили художньої дії;
* емоційна|емоціональний| сторона виконавської творчості, художнє пережи­вання|вболівання|, уява відігравали в мистецтві Г. Нейгауза величезну роль. Він завжди застерігав від сухості виконань, від тієї, як він висловлювався,|виказувався,висловлювався| "прото­кольної діловитості, яка позбавляє музику найголовнішого і сіє нудьгу". Він говорив про те, як важливо|поважно| "глибоко відчути твір|добуток| і потім оберігати його, щоб не було ніякого|жоден| "приплюснення|", тобто|цебто|, щоб сила і безпосередність переживання|вболівання| не зникли в роботі і не перетворилися на штамп". Прекрасним|чудовий| є|з'являтися,являтися| вислів|висловлювання| Г. Нейгауза: "Все знати і все забути". У цих словах, власне, вті­лений його погляд на співвідношення раціонального й емоційного|емоціональний| |розпочав,зачав|в роботі виконавця.

Вивчення багатогранної діяльності Г. Нейгауза дає нам чимало цікавої інформації і спонукає до важливих і серйозних висновків. Великий інтерес становлять погляди Генріха Нейгауза на деякі художні компоненти виконання, які залежать від змісту та стилю твору, а саме – втілення художнього образу в музичному творі та питання інтерпретації. Від своїх учнів він вимагав широти кругозору, загальної культури, знання музики, літератури, історії, поезії. Характерною рисою всього творчого образу Г. Нейгауза було вміння поставити на перше місце поетичний зміст, художнє наповнення музики. В першу чергу, він цінував в учнях індивіду­альність, прищеплював їм самостійність мислення, самопізнання, уміння досягати мети, за якою знаходяться художня зрілість та майстер­ність. Особливого значення Нейгауз-педагог надавав безпосередньому пізнанню музики, зокрема, оволодінню широким та різноманітним репертуаром. Педагогіка Генріха Нейгауза становить цілісну систему виховання музиканта-виконавця. Результативність цієї системи – в нерозривній єдності мети, методів, змісту і форм роботи.

Музикант, піаніст, педагог – це й була його робота, професія, покликання, життєва мета. Своєю діяльністю Г. Нейгауз довів, що не лише музика, а й педагогіка – велике мистецтво. І він цим мистецтвом володів досконало: терпляче, зацікавлено, натхненно навчав молодих музикантів, передавав їм свої знання, уміння, досвід. Він хотів подарувати колегам ключі від безсмертя. Адже справжнє мистецтво не вмирає. Воно переживає своїх творців і не відчуває часового виміру.

**Література**

1. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ле­нин­град: Музыка, 1976. 206 с.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о форте­пианной игре. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961. 395 с.
3. Коган Г. Вопросы пианизма: избр. ст. Москва: Совет­ский композитор, 1968. 461 с.
4. Кременштейн Б. Педагогика Г. Г. Нейгауза. Москва: Музыка, 1984. 88 с.
5. Наумов Л. Под знаком Нейгауза. Москва: Риф, 2002. 148 с.
6. Нейгауз Г. Вопросы фортепианного исполнительства. Москва, 1968. Вып. 2. 146 с.
7. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. Москва: Советская Россия, 1960. 171 с.

**ЗНАННЯ УЧНІВ ПРО СУЧАСНУ МУЗИКУ ЛЕГКОГО ЖАНРУ**

**ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ЇЇ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ**

**Зінченко С. В.**

*Стаття присвячена проблемі використання музики легкого жанру в музично-освітній діяльності дітей шкільного віку. Зосереджуєть­ся увага на важливості компетентнісного підходу як з боку педагога, так і учнів, необхідності набуття теоретичних знань вихованцями про різні напрями легкої музики, історичні факти, її сучасні ознаки і тенденції розвитку.*

***Ключові слова:*** *компетентність, легка музика, ціннісні орієнтації, естрадне мистецтво, шлягеризація, шоу-бізнес.*

Концепція "Нова українська школа" передбачає компетентнісний підхід до процесу навчання і виховання, а однією з ключових визначає культурну компетентність. Спостерігаючи за процесами, що відбуваються в сфері музичної культури в Україні, можемо стверджувати, що одним із очевидних її аспектів є факт особливої популярності музики легкого жанру, зокрема естрадного співу. Про це свідчить низка факторів, одним із найяскравіших з яких є спостереження за співацьким репертуаром учасників регіональних, обласних та всеукраїнських дитячих конкурсів-фестивалів. Ця музика стала глобально-комунікаційним явищем, своєрід­ною ідеологією значної частини учнівської молоді, могутнім чинником психологічного впливу.

Вийшовши на рубіж інтернаціонального за змістом, легка музика в Україні має, водночас, низку рис жанрового, стильового, ментального характеру, які вирізняють її у масиві світовому. Виникає запитання: чи все знають учні про музику, до якої вони проявляють особливий інтерес? Без такої обізнаності годі й говорити про спрямування їх художніх смаків, компетентність, культурні пріоритети, шляхи виховного впливу тощо. Саме тут процес культурного розвитку учнів набуває послідовного, цілеспрямованого і творчого характеру. В той же час ця музика може бути використана як дидактико-виховний матеріал, але тільки після уважного відбору і систематизації методів, прийомів, принципів її вивчення та достатньої обізнаності з нею як учителів, так і їх вихованців.

Варто звернути увагу на низку цікавих, змістовних досліджень соціологічного, культурологічного, музикознавчого характеру. Так, харак­те­ристика окремих етапів розвитку жанру пропонується в працях І. Лепши, О. Сапожнік, В. Чепеленка та ін. Особливості функціонування естрадної пісні розкриваються у дослідженнях Д. Бабич, М. Вишневської, Н. По­пович, В. Токарєва та ін. Низка авторів (А. Болгарський, Б. Брилін, В. Дря­піка, Н. Кутова, М. Мозговий, В. Петрушин, М. Саркітов, Г. Шостак та ін.) справедливо зазначають, що естрадна музика є важливим і специфічним засобом музичного пізнання, формування художнього світогляду, цінніс­них орієнтацій особистості, але тільки за умови вмілого педагогічного керівництва формуванням музично-естетичної орієнтації учнів.

Незважаючи на наявність певних наукових джерел, проблема дослі­дження феномену легкого жанру в закладах загальної середньої освіти, шкіл мистецтв, музичних шкіл залишається недостатньо вирішеною. Як зазначає М. Мозговий, вона "пов’язана з сучасними процесами глоба­лізації та масовізації в культурі, вона актуалізує вивчення пісенної естради як специфічного продукту процесів масовізації в суспільстві, що, у свою чергу, викликає необхідність розуміння її цілісного цивілізаційного явища культури" [1, с. 163]. Яскравим прикладом таких процесів є феномен естради (від франц. estrade – сцена), естрадність – перш за все відкри­тість способів спілкування із значною долею імпровізаційності. Довідкові видання характеризують естраду як вид мистецтва, що об’єднує деякі музичні (пісня, інструментальна п’єса), хореографічні, театральні й циркові жанри. Сценічні образи призначалися для показу широкій публіці. Вони не вирізнялися особливою складністю, але мали чітко виражений характер [3, с. 1023]. У зв’язку з цим естрадне мистецтво почали називати "легким жанром", а його функцією було створення атмосфери психологіч­ного відпочинку широких мас глядачів і слухачів. Відповідно, вживається вираз "легка музика", найпоширенішим жанром якої вважається естрадна пісня.

У вітчизняній науковій літературі сучасна легка музика вперше виз­нана складовою масових жанрів музичного мистецтва наприкінці 60-х років ХХ ст. і розглядалась як вияв кризи "культури буржуазного сус­пільства" та ідеологічна зброя, що виступала засобом маніпуляції свідомістю мас. У 60–80-х роках популярну естрадну музику відносять до категорії "легкої музики" (Д. Житомирський, Л. Мархасєв, П. Переверзєв та ін.). В ній виділились основні жанри – джаз, естрадна пісня, інстру­ментальна п’єса, біт музика. Пізніше відбулося розмежування поп- і рок-музики (Л. Мархасєв, М. Мейнерт, М. Саркітов, А. Троїцький, Т. Че­ред­ніченко). Як зазначає М. Мейнерт, для рок-музики характерним є соціаль­на активність, протест, висвітлення реальних проблем повсяк­денного життя. Специфіка поп-музики полягає у нав’язливому примітив­ному запам’ятовуванні, фоновій і текстовій невибагливості, безкон­фліктній тематиці. Причому дослідниками розмежовуються поняття "попу­лярна музика" і "поп-музика" (М. Саркітов, О. Семашко). Популярним може бути твір будь-якого жанру й стилю, що має успіх у певному слухацькому середовищі, а "поп-музика" передбачає комерційний аспект, приналеж­ність до індустрії запису та засобів масової комунікації. На думку М. Саркітова, поп-музика має бути, з одного боку, схожою на "модну" музику, яка легко сприймається, а з іншого – новаторською, нестандарт­ною, нести в собі елементи новизни, що відрізнятимуть її від існуючих стереотипів [4, с. 15]. Сферами вияву музичної моди є сучасні тенденції, течії, популярні жанри минулого, музичні стилі, імідж виконавців тощо. До популярної музики можна віднести й ті твори, які постійно "на слуху" багатьох людей незалежно від їх жанрово-стильової належності. Це може бути і класична, і народна, і рок, і джазова композиція, тобто така, що легко запам’ятовується і відтворюється голосом. Серед такої музики – зразки із кінофільмів, модні танцювальні та джазові мелодії, романси, народні пісні, арії з опер, оперет і т. ін. За такого підходу є реальна можливість переходу від музики легкого жанру до класичної. Інтернаціо­нальний характер феномена "нової" поп-музики забезпечує англійська мова, що використовується в ній майже тотально. Рок та поп-музика провокує підлітка-слухача на яскравий відгук, на оцінку [2]. В такій атмосфері формується система музичних переваг, яка, власне, для кожного своя – все залежить від середовища, в якому формується особистість, і професіоналізму педагога.

Однією із проблем у роботі з учнями є неоднозначне визначення принципово різних напрямів музики легкого жанру. Педагоги часто маніпулюють поняттями, взаємозамінюючи їх, принципово не заглиблю­ючись у зміст. Разом з тим це унікальний і специфічний засіб пізнання, ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до життєдіяльності. Ця музика акумулює надбання світової культури, здійснює універсальний вплив на розвиток художніх потреб індивіда. Даний вид мистецтва є засобом засвоєння естетичної реальності, орієнтації молоді в потоці му­зич­ної інформації, самовдосконалення, ставлення до дійсності, відбиває новітні тенденції духовного життя у специфічній художній формі. Саме в контексті цієї музики діти і батьки здатні подолати протиріччя поколінь і знайти шлях для спільної творчості [5]. Стереотипи, інертність освітньої системи перешкоджають включенню учнів закладів загальної і спеціальної освіти в активний процес пізнання механізмів творчої діяльності в даній галузі. З нашої точки зору, діти повинні орієнтуватися і бути обізнаними у таких основних жанрово-стильових особливостях популярної естрадної музики, як джаз, рок-музика, авторська (бардівська) пісня, поп-музика, традиційна естрадна пісня та ін., мати свою позицію, вміти оцінити, з художньої точки зору, запропонований твір цього жанру.

Культура будь-якого суспільства являє собою цілісну систему з власти­вими їй ознаками. На основі системного її аналізу можна прогно­зувати тенденції розвитку, взаємодію між різними складовими культури. В сучасних умовах однією із таких складових, що набула неабиякого розповсюдження, є шоу-бізнес. З одного боку, він розви­вається в певному соціокультурному контексті і відбиває свої особливості як цілісної системи, а з іншого – суттєво впливає на розвиток культури в цілому, в тому числі формування світогляду, художніх смаків учнівської молоді. Ознаками шоу-бізнесу є одержання прибутку, видовищність, розважальність, масовість і популярність.

Ще однією ознакою сучасної легкої музики слід назвати тенденцію до шлягеризації. Поняття "шлягер" (нім. – цвях) походить від жаргону австрійських торговців кінця ХІХ ст., які називали цим словом товари, що збувалися особливо успішно. Така технологія створення пісень передба­чає вплив на ті позиції психології сприймання слухача, за якої поєднання відомих ритмо-інтонаційних оборотів забезпечує пісенному твору високий рівень артактивності, що сприяє ширшому ринку збуту. Основними чинниками цієї технології є проста музична тема і такий же простий і зрозумілий текст, чіткий та доволі привабливий танцювальний ритм, контрастна форма поєднання заспіву і приспіву.

Слід відмітити, що для розвитку сучасної української легкої музики характерним є поєднання прийомів народного традиційного пісенного виконавства із деякими елементами західної масової музичної культури і виникнення на цій основі нових естрадних жанрів, особливо інстру­ментальних; посилення впливу легкої музики на творчість композиторів академічного напряму, що зумовлює її жанрову переорієнтацію, виникнення різних течій – етно, фольк та ін.

Таким чином, можна говорити про те, що процес розвитку легкого жанру в музичному мистецтві продовжується, оновлюється, переходить у нову якість, підлаштовуючись до умов сучасного світу, який постійно змінюється, що є ознакою її життєздатності. Через це в закладах загальної середньої освіти, мистецьких дитячих закладах потрібні осмислені, ефективні педагогічні кроки пізнавального характеру для практичної реалізації можливостей цього жанру в музичному навчанні і вихованні підростаючого покоління. Для цього необхідна організаційно-методична система, яка передбачала б цілеспрямоване теоретичне освоєння сут­ності, понять, особливостей, історії розвитку даного музичного напрямку; формування емоційно-оцінного ставлення до творів цього жанру і на цій основі розвиток високохудожнього смаку.

**Література**

1. Мозговий М. П. Пісенна естрада як явище масової музичної культури. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. *Наукові записки Рівненського гуманітарного інституту:* зб. наук. пр. Рівне:РДГІ, 2008. Вип. 13. С. 163–169.
2. Откидач В. М. Рок-музика й світовий художній процесс. Харків: ХДАК, 2005. 94 с.
3. Поп-музыка. Культура и культурология: словарь / сост. и ред. А. Кравченко. Москва: Деловая книга, 2003. 1123 с.
4. Саркитов Н. Д. Социальные функции рок-музыки в молодежной субкультуре: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Москва, 1987. 22 с.
5. Семина А. Е. Молодежная субкультура в эстетическом воспи­тании подростков. *Искусство и образование*. 2008. № 3 (53). С. 110–116.

**РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ**

**Коваль О. В.**

*Стаття присвячена проблемі розвитку художньо-творчих здіб­ностей учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва. Розкривається роль дитячого музичного фольклору як випробу­ваного засобу залучення дітей до прекрасного. Обґрунтовується необхідність залучення всіх учнів до художньо-творчої діяльності. Акцентується на важливості використання на уроках і в позауроч­ний час музичних фольклорних ігор, в яких діти набувають емоційно-чут­тєвого досвіду, інтерпретують художні образи та пізнають себе.*

***Ключові слова:*** *художньо-творчі здібності, молодші школярі, фольклор, український музичний фольклор, художньо-творча діяль­ність, урок музичного мистецтва.*

Формування і розвиток художньо-творчих здібностей є одним з найваж­ливіших завдань шкільної мистецької освіти, адже успішність його вирі­шен­ня безпосередньо вказує на її ефективність загалом. Цим значною мірою визначається інтерес вчених-теоретиків і педагогів-практиків до означеної проблеми. Сьогодні в центрі наукових досліджень знаходяться питання співвідношення вродженого і набутого в художньо-творчих здібностях, структури художньої обдарованості, закономірностей процесу формування здібностей тощо.

Особлива увага звертається на формування ключових компе­тент­ностей школярів, зокрема культурної компетентності, про що задекларо­вано в Державному стандарті початкової освіти. Там вказано, що дана компетентність передбачає залучення учнів "до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкрит­тя і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості". В цьому ж документі зазначена й мета мистецької освітньої галузі, яка полягає у "формуванні культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовира­ження в особистому та суспільному житті, повазі до національної та світової ми­стець­кої спадщини", при цьому здобувачі освіти мають "виявляти худож­ньо-образне, асоціативне мислення у процесі художньо-творчої діяльно­сті через образотворче, музичне та інші види мистецтва; пізнавати мистецтво, інтерпретувати художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляти ціннісне ставлення до мистецтва; пізнавати себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво" [1]. Все це прямо чи опосередковано вказує на важливість і необхідність формування худож­ньо-творчих здібностей молодших школярів.

За визначенням О. Заїки, художньо-творчі здібності, це "особистісно-інтегративне утворення, що виражає потребу до створення нового і здатність до пізнання, оцінювання художніх образів та самовираження у мистецькій діяльності" [2].

Пошуком шляхів ефективного формування художньо-творчих здібно­стей особистості займається багато вітчизняних і зарубіжних вчених. Одним з таких шляхів вони називають активне використання фольклору в роботі з дітьми. Тим паче, що і вся історія української музичної педаго­гіки наскрізь пронизана ідеями фольклорного виховання та виховання на основі національної музичної культури.

Це спонукає звернутися до надбань народної педагогіки, до музичного фольклору, який є випробуваним засобом залучення дітей до прекрасного, що увібрав естетичний, моральний, історичний, світоглядний досвід попередніх поколінь. Як зазначає М. Ярова, "інтерес української сучасної педагогіки до кращих зразків українського національного фольклору – це не ностальгія, а усвідомлення та шана до тих колосальних зусиль сотень попередніх поколінь, які зумовили сьогоднішній рівень культури нашого суспільства, її розвиток та досягнення" [3].

Варто відзначити, що народна практика музичного виховання має в своєму арсеналі чимало засобів набуття і розширення естетичного та художнього досвіду дітей, розвитку творчих здібностей у різних видах музичної діяльності, розкриття їх художньо-творчого потенціалу.

Таким засобом виступає, насамперед, музичний фольклор, який охоплює творчість дорослих для дітей (колискові пісні, пестушки, забав­лянки, казки тощо) та сам дитячий фольклор. З часом ці жанри, поряд з ігровими та обрядовими піснями, що виконували дорослі для дітей, частково перейшли до дитячого репертуару.

Розуміючи значення фольклору, зокрема музичного, у формуванні особистості, музикознавці, етнографи, фольклористи, професійні й ама­торські хори та ансамблі, окремі виконавці зробили і роблять багато для його збереження та відродження. Важливу роль у цьому процесі слід відвести урокам музичного мистецтва, на яких знайомство учнів з фольк­лором має перерости в любов до нього. Вміле та методично обґрунтоване його використання в навчально-виховному процесі запорука того, що сучасне покоління не втратить цей скарб.

Разом з тим музичний фольклор є тим необхідним засобом, який виступає найефективнішим у формуванні здібностей, зокрема художньо-творчих.

Відомо, що перша зустріч з музикою починається дуже рано – ще з маминої колискової пісні. Входження дитини в світ через мову пісні має не лише виховне значення, пісня стає важливим і незамінним засобом комунікації. Особлива роль належить інтонації – як мовної, так і музичної.

У молодших школярів вже є певний життєвий і музичний досвід. Вивчення музичного фольклору, включення музичних ігор, дитячих пісень, спів розспівок, в яких використовується фольклорний матеріал, сприя­тиме його розширенню, ефективно впливатиме не лише на загальний музичний розвиток, а й ефективно розвиває увесь комплекс музичних та художньо-творчих здібностей.

Слід зазначити, що дитячий фольклор, який наповненим живими образами, несе різнобічне навантаження. Крім завдань розумового й емоційного розвитку, він спрямований на задоволення потреб дитини в спілкуванні. Допитливий дитячий розум постійно прагне до контактів: діти спілкуються з дорослими та між собою; вони пізнають світ та намагаються відтворити звуки довкілля, запозичують пісні дорослих, переробляючи їх на свій лад, згідно з власним розумінням.

Вчені наголошують на особливій ролі дитячих ігор як засобу розвитку художньо-творчих здібностей, активізації музично-творчої діяльності на уроці і в позаурочний час. Можна спостерігати, що дитина не лише рухається під час гри, вона вкладає в неї всю свою енергію, бо в цьому має внутрішню потребу та проживає події разом з її героями. Якщо ж опиратися на твердження вчених, що природа музичних здібностей психомоторна, то роль гри в їх формуванні навіть важко переоцінити.

До музичного фольклору як засобу виховання та навчання дітей свого часу зверталися В. Верховинець, З. Жофчак, Т. Каблова Ф. Ко­лесса, З. Ко­дай, М. Леонтович, М. Лисенко, С. Людкевич, Н. Масленнікова С. Пав­лова О. Ростовський, С. Садовенко, Я. Степовий, К. Стеценко та ін.).

Аналіз діючих програм з музичного мистецтва дозволяє ствер­джувати, що їх автори розглядають музичний фольклор як найважливіший засіб музичного розвитку учнів, використання якого сприяє формуванню їх художньо-творчих здібностей. Звертається увага на розвиток ладового й метроритмічного чуття, музично-слухових уявлень, розвиток музично-естетичних здібностей та здібностей до виконавської діяльності тощо.

Заслуговує схвалення використання дитячих лічилок, забавлянок, скоромовок як матеріалу для ритмо- і мелодекламації, розвитку вокальних навичок, активізації фантазії, музичного мислення.

Хоча колискові пісні, потішки й забавлянки зазвичай виконуються для немовлят, однак їх використання на уроках музичного мистецтва в молодших класах має особливе значення, по-перше, для актуалізації перших дитячих вражень, по-друге, для активізації власної діяльності дітей на яскравому інтонаційно-образному матеріалі.

Аналіз значної частини дитячого репертуару й дорослого, який виконується для дітей, виявляє, що їх основу складають пісні, побудовані на двох-трьох звуках, що охоплюють інтервал терції чи кварти. Розвинені наспіви, як правило, є наслідком запозичень з дорослого репертуару. Цікаво, що часто використовуваний у розспівках тетрахорд чи пентахорд не є взагалі характерними для українського дитячого фольклору.

Переважна більшість фольклорних дитячих пісень починається з I або III ступенів ладу, а відтак більш природньо було б і розспівки починати з цих ступенів.

Дитячі пісні, як правило, мають чітку ритмічну організацію. Мелодичне наголошення збігається з мовними наголосами й римуванням вірша. В роботі, особливо на перших етапах, слід орієнтуватися на ритміку слова.

Важливим виступає залучення всіх учнів до художньо-творчої діяль­ності, оскільки відомо, що здібності формуються лише в тій діяль­ності, яка вимагає їхнього вияву. Відтак формування художньо-творчих здібностей найбільш ефективно буде здійснюватися саме в художньо-творчій діяльності.

Все означене дозволяє стверджувати, що активне використання на уроках музичного мистецтва в початкових класах українського музичного фольклору та залучення учнів до художньо-творчої діяльності сприятиме формуванню та розвитку художньо-творчих здібностей, розширюватиме емоційно-чуттєвий досвід, сприятиме їх художньо-творчому самовира­женню та самореалізації.

**Література**

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf> (дата звернення: 30.09.2020).
2. Заїка О. Структура художньо-творчих здібностей майбутніх педа­гогів. URL: <https://ird.npu.edu.ua/files/zaika.pdf> (дата звернення: 30.09.2020).
3. Ярова М. В. Фольклор у системі музичного виховання учнів молод­ших класів. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2015. Вип. 4. С. 117–122. URL: <http://apmp.kgpa.km.ua/Files/APMP04/25.pdf> (дата звернен­ня: 30.09.2020).

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ**

**У ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Кочакова З. В.**

*Стаття присвячена проблемі формування фізичних якостей у теорії та методиці хореографічної освіти. В ній висвітлюються теоретичні аспекти тлумачення фізичних якостей (сили, витри­ва­лості, швидкості, спритності та гнучкості) та методичні принци­пи розвитку фізичних якостей у процесі хореографічної діяльності.*

***Ключові слова:*** *фізичні якості, формування фізичних якостей, хореографічна діяльність.*

У процесі хореографічного навчання серед ключових завдань постає: всебічний та гармонійний розвиток особистості, підвищення адаптаційних можливостей організму, підготовка функціональних систем організму до умов конкретної рухової чи професійної діяльності. Теорія фізичного виховання у процесі розвитку набула дістала достатньо широкого та розгалуженого значення, систематизація й уточнення якого зараз постає як важлива практична проблема. Перед сучасною наукою стоїть зав­дання  поглибленого дослідження теоретичних аспектів фізичного роз­витку школярів, розробки методики розвитку фізичних якостей. Особливо сьогодні відчувається необхідність фізичного вдосконалення, яке є ваго­мою складовою становлення юної особистості.

До поняття формування фізичних якостей школярів у процесі хорео­графічної діяльності зверталося багато науковців, а саме: В. Ареф’єв, Б. Ашмарін, В. Беліновіч, Ю. Верхошанський, Л. Волков, А. Гужа­ловський, О. Демінський, Т. Круцевич, Г. Латипов, Ю. Ростовська, В. Романенко, В. Платонов, Г. Пономарьова, Д. Шариков, Б. Шиян та ін. За визначенням тлумачного словника української мови, "якість – це наявність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет чи явище від інших" [3, с. 605].

Відомо, що фізичні якості – це розвинуті в процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини. Вони визначають її можливості успішно виконувати рухову діяльність. Крім фізичних якостей, людина має фізичні здібності. Кожна особистість характеризується індиві­дуальними фізичними здібностями, які є спадковими, тобто вони закла­дені природою. Здібності – це індивідуальні особливості, які стосуються успішності виконання будь-якої діяльності. Саме здібності обумовлюють швидкість і легкість набуття фізичних якостей – ***сили, витривалості, швидкості, спритності та гнучкості.***

Науковці процес виховання фізичних якостей поділяють на три фази: розвиток, утримання та відновлення. Розвиток фізичних якостей передба­чає досягнення більш високих показників. Завдання утримання досягну­того рівня розвитку фізичних якостей вирішується в ході періоду безпо­серед­ньої підготовки до виступів на сцені. Відновлення вже досягнутих показників сили, швидкості, гнучкості й витривалості здійсню­ється, як правило, на початку періоду підготовки. Важливо зазначити, що у перехідному періоді рівень фізичних якостей знижується. Відповідно до такого фазового розподілу, у процесі формування фізичних якостей на кожному етапі підготовки використовуються специфічні засоби, методи і прийоми. Найбільш високі показники обсягу та інтенсивності вправ фізичної підготовки спостерігаються у фазі розвитку. У цій же фазі слід частіше поновлювати тренувальну програму, щоб перешкоджати розвитку силового та швидкісного бар’єрів. Відомо, що під час вступу до профе­сійних танцювальних колективів у майбутніх виконавців перевіряють їхнє фізичне та психологічне здоров’я, а саме серце, легені, зір, слух, стан нервової системи, стан всього кістково-м’язового апарату [8].

Фізичні якості можуть виявлятися тільки під час виконання певних рухів та хореографічних комбінацій. Танцювальні рухи можна виконувати по-різному та з індивідуальною манерою.

У теорії та методиці хореографічної освіти виокремлюють такі фізичні якості: *гнучкість, сила, координація, витривалість, спритність, швид­кість, стрибок, балетний крок, підйом стопи, виворітність ніг.* Також не менш важливими мають бути пропорції людського тіла, стрункість, правильна форма ніг, гарна та гнучка лінія витягнутої ступні, постава, пластична форма рук, також чуття ритму та музичність. Наприклад, легкість та злетність досягається завдяки стрибку. Щодо координації, то вона буває нервова, м’язова та рухова. Так, за допомогою нервової координації у дітей на занятті з хореографії розвивається не тільки чуття ритму, а й постава та рівновага.

Науковці зазначають, що вроджені можливості визначаються відпо­від­ними задатками, у той час як набуті формуються у соціальному середо­вищі. Ю. Ростовська наголошує, що фізична здатність може розвиватися на базі різних задатків та, навпаки, на основі одних і тих самих задатків можуть формуватися різні здібності. Прояв фізичних здібностей у рухових діях виражає характер і рівень розвитку функціо­нальних можливостей окремих органів і структур організму. Відповідно, окремо взята фізична здатність не може розкрити відповідну фізичну якість у повному обсязі [4, с. 43].

Не менш важлива якість для хореографа – виворітність ніг. Цьому аспекту в хореографічній педагогіці приділяли достатньої уваги. Виворітність ніг – це здатність розгорнути стегна, гомілку і стопи назовні.

Щоб визначити виворітність ніг у дитини, її ставлять біля станка у першу позицію, тулуб утримують у вертикальному положенні. Наступний крок танцівник повинен присісти у plié, п’яти поступово відривати від полу так, щоб стегна змогли розкритися у боки (виконати grand plié). У процесі можна побачити, чи легко дається ця вправа дитині. При природній виворотності ніг обидва коліна вільно та не напружено йдуть у боки по лінії разом з плечима, при цьому стегна мають пряму лінію з колінами.

Щоб визначити ступінь виворотності ніг, хореографи повинні звертати увагу: по-перше, на природу будови кульшового суглоба, а саме здатність ніг зайняти розгорнуте положення; по-друге, враховувати виворотність ніг (пасивної та активної) та можливість його розвивати; по-третє, пам’ятати, що природна постановка ніг, яка нагадує літеру Х (це пов’язано зі слаб­кістю зв’язково-м’язового суглобного апарату), може негативно вплинути на процес навчання [4, с. 39].

Отже, виворотність ніг залежить від будови кульшового суглоба. Фізіологічно це пов’язано з тим, що вертлюжна западина сплощена або відрізняється глибиною. У дітей з природною еластичністю суглобів та неглибокою вертлюжною западиною виворотність ніг має бути гар­ною [6, с. 114]. На якість вивороності також впливає розташування вертлюжної западини, будова та форма ніг. Особливо негативним є наявність вільної виворотності у стегнах та недостатня виворотність у гомілках та стопах. Цей факт говорить про неможливість професійно займатися хореографією. Фахівці наголошують, що доцільно розвивати вроджену виворотність, оскільки це приведе до свободи в рухах та забезпечить правильне виконання танцювальних комбінацій.

Підйом ступні визначається при виворітному положенні ніг. Процес перевірки здійснюється по черзі: спочатку одна нога, а потім інша. При першій позиції нога рухається убік (у другу позицію), у цей час коліно слід виправляти. Педагог може проаналізувати якість еластичності та гнучкості стопи. При гарному підйомі у профіль чітко можна побачити, що форма ступні нагадує місяць. Ступня – анатомічний апарат, є опорою людського тіла, виконую дуже важливу функцію стрибка, рівноваги, ходьби тощо. У хореографії ступня виконує естетичну функцію, створюючи своїм підйомом разом з витягнутою ногою красиву лінію танцю.

Важливою фізичною здібністю вважають "балетний крок", до якого відносять широту, висоту та легкість кроку. Висоту балетного кроку у хореографії визначають при розгорнутому положенні ніг. Перевірите це можна у трьох напрямках: убік, вперед та назад (перевіряється по черзі: спочатку одна нога, потім друга). Балетний крок слід перевіряти біля станка або у центрі залу.

З першої позиції ніг (при правильному положенні корпусу) працюючу ногу в розгорнутому положенні, яка затягнута в колінному суглобі і витягнута в підйомі, піднімають убік до тієї висоти, до якої дозволяє це робити стегно танцівника. Після перевірки величини пасивного кроку (за допомогою сторонньої допомоги викладача) проводиться активний крок (коли виконавець може підняти самостійно). Критерієм у даному випадку є висота, на яку виконавець здатний підняти ногу. У процесі хореогра­фічного навчання слід звернути увагу на те, наскільки легко піднімається нога. Крок під час танцю створює лінії, які забезпечують широту і свободу рухів.

Важливо зазначити, що амплітуда кроку вбік і вперед залежить від ступеня виворотності ніг і рухливості кульшового суглоба. Амплітуда кроку назад тісно пов’язана з рухливістю хребетного стовпа, силою та еластич­ністю задньої групи м’язів стегна. Від амплітуди залежить і висота стриб­ка. Високий, легкий балетний крок створює не лише красу пластичної лінії всього тіла, але й робить комбінації, пози та рухи виразнішими.

Також дуже важливо під час виконання танцю включати рухливість тулуба. Рухливість тулуба є головним показником пластичності тіла виконавця-хореографа, додає танцю особливої виразності, створює сце­нічний образ.

Велике значення хореографи приділяють гнучкості. Гнучкість – це фізична здатність людини, яка використовується в руховій дії з необхід­ною амплітудою рухів. Вона характеризує ступінь рухливості в суглобах і стан м’язової системи. Даний ступінь пов’язаний як із механічними властиво­стями м’язових волокон, так і з регуляцією тонусу м’язів під час виконання рухової дії. Якщо недостатньо розвинена гнучкість, то вона зменшує можливість просторових переміщень тіла і його ланок.

У теорії хореографічної освіти існують такі поняття, як "активна" та "пасив­на гнучкість". Пасивна гнучкість визначається за допомогою амп­літу­ди рухів, які здійснюються під впливом зовнішніх сил. Активна гнуч­кість здійснюється за допомогою власних м’язів та має можливість обслуго­вувати той чи інший суглоб. Слід вважати, що величина пасивної гнучкості більша від активної. Так, активна гнучкість під впливом втоми зменшується, тоді як пасивна – збільшується. Якість гнучкості оцінюють за амплітудою рухів, а саме за кутовим градусом. Гнучкість необхідно розвивати за допомогою методу повтору, а спеціальні вправи вико­нуються серіями. Важливо, що пасивну та активну гнучкість слід розвива­ти одночасно та рівноправно [1, с. 154].

Не менш значуща фізична якість у хореографічній діяльності – швид­кість. Швидкість – це здібність людини здійснювати рух у найкоротший відрізок часу [5].

Швидкість відіграє важливу роль не лише в спорті, а й хореографії. Зазвичай виокремлюють три швидкісні якості. Перша – швидкість як найвища частота окремих рухів (елементів рухів). Друга – швидкість реакції. Третя – швидкість як необхідна характеристика темпу рухів. Цей різновид особливо важливий для вправ у хореографії циклічного харак­теру. Відповідна якість наведеної швидкості представляє здатність швид­ко чергувати вмикання та вимикання необхідних м’язів, їх скорочення та розслаблення. Ця здібність надає можливість не тільки збільшувати темп руху, а й виконувати рухи більш ефективно, витрачаючи менше сил та енергії [7].

З точки зору фізичної якості сила проявляється через сукупність силових здібностей. Силові здібності можуть виявляютися через силу дії. Їх людина здатна розвивати завдяки м’язовим напруженням. Якість розтягування м’язових волокон у процесі різних хореографічних комбі­націй та фізичних рухів людини впливає на величину сили дії. Особливо сила дії людини залежить від дихання та співвідношення фаз руху. Таким чином, силові здібності визначаються м’язовими напруженнями та залежать від різних форм стану м’язів [2, с. 141].

Отже, сучасна хореографічна педагогіка підкреслює, що роль хореографії в розвитку особистості важлива та багатогранна. В аспекті зміцнення здоров’я, фізичних сил вона здатна гармонічно та з однаковим ступенем активності розвивати усі групи м’язів. Важливою складовою в хореографічній діяльності є пластичне та рухове дійство, яке тісно пов’язане з розвитком гнучкості, сили та координаційними якостями. Залучення дитини до хореографічної діяльності важливе для її фізичного та духовного розвитку, формування необхідних моральних якостей та розкриття творчого потенціалу.

**Література**

1. Белинович В. В. Обучение в физическом воспитании. Москва: Физкультура и спорт, 1958. 262 с.
2. Верхошанский Ю. Ф. Программирование и организация трениро­воч­ного процесса. Москва: Физкультура и спорт, 1985. 195 с.
3. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. Київ: Вид. центр "Просвіта", 2004. 608 с.
4. Ростовська Ю. Методика викладання хореографії у шкільних та позашкільних закладах. Ніжин: НДУ ім. Гоголя, 2016. 230 с.
5. Теория и методика физического воспитания. Москва: ФиС, 1969. 128 с.
6. Шариков Д. Мистецтвознавча дисципліна хореологія як феномен художньої культури. Філософія балету та онтологія танцю: монографія. Київ: КМУ, 2013. Ч. 1. 204 с.
7. URL: <https://www.fizkulturaisport.ru/fizicheskie-kachestva/bystrota/362-xarakteristika-bystroty-kak-fizicheskogo-kachestva.html>
8. URL: <https://new.meduniv.lviv.ua/uploads/repository/kaf/kaf_sportmed/04.1.%20Navhalno_metod_literatura/01.2%20Fizichne_vyhovany/Metod.%20vkasivku%20s%20CRC.pdf>

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

**В КЛАСІ ФОРТЕПІАННОГО АНСАМБЛЮ**

**Ляшенко Т. В., Дорош Я. М.**

*У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти викладання основного музичного інструмента крізь призму опану­ван­ня ансамблевого виконавства. Визначено основи змісту теоретичної та методичної бази навчальної дисципліни, проаналі­зовано основні складові фортепіанного ансамблю, узагальнено та систематизовано навчально-методичні функції ансамблевого вико­навства.*

***Ключові слова:*** *фортепіанний ансамбль, інструментальне вико­нав­­ство, звукова синхронність, динамічні завдання, артикуляційна політика.*

**Актуальність дослідження.** Сучасна українська держава перебуває на переломному етапі свого становлення, який характеризується значни­ми соціокультурними трансформаціями. Якісних інноваційних змін зазна­ють всі сфери суспільного життя. Вони охопили матеріальне й немате­ріаль­не виробництво, освіту, культуру, мистецтво. Виникла нагальна потреба в аналізі та удосконаленні змісту мистецької освіти, зокрема музичної.

У контексті дослідження проблем, пов’язаних із становленням та розвитком музичної освіти, особливий інтерес викликає її змістове напов­нення. Відомо, що діяльність педагога-музиканта багатовекторна, а її ефективність значною мірою залежить від його фахової майстерності, в якій володіння музичним інструментом, зокрема фортепіано, займає чільне місце. Не випадково предметом особливої уваги були і зали­шаються методичні основи фортепіанної підготовки. Все частіше педа­гоги-піаністи наголошують на необхідності застосування форте­піанного ансамблю на заняттях з основного інструмента. Сьогодні це стало майже аксіомою. Систематичне накопичення спеціальних знань дозволить формувати й підготувати студентів до майбутньої професійної творчої діяльності.

**Мета** **статті** – визначити та розкрити методичні основи фахової підго­товки студентів мистецьких факультетів у класі фортепіанного ансамблю.

Питання викладання фортепіанного ансамблю прямо або опосеред­ковано досліджували майже всі педагоги-піаністи. У методичних працях завжди приділялась увага формуванню основ ансамблевого виконавства. Означена проблема розглядалась у роботах А. Готліба, Е. Любіна, В. Геор­гиї, О. Сорокіної, Н. Язикова, Т. Молчанової, М. Антонової, І. Поль­ської та інших. Тому вважаємо за доцільне звернутися до їх досвіду, проаналізувати дослідження й публікації, висвітлити основні підходи та методичні прийоми формування ансамблевого виконавства у класі фортепіано.

**Основний виклад матеріалу.** Важливим напрямом у підготовці музи­канта-виконавця є формування вміння грати з одним або кількома партнерами. Загальновідомо, що сольні виступи легше готувати з більш обдарованими учнями, адже не кожен спроможний легко і спокійно виступати сольно на концертній естраді. "Сценічне хвилювання – справжнє лихо концертного життя і джерело гірких розчарувань багатьох обдарованих музикантів. Воно заважає їм виявити свій талант перед публікою. Важливе завдання музичної психології – проаналізувати це почуття, пояснити його причини. Це також завдання музичних педагогів, чиї найкращі досягнення часто зводяться нанівець через сценічне хвилювання учнів. Педагоги спостерігають прояви цього почуття і тому можуть зробити відповідні висновки. Ще більш важливе завдання – відкрити ефективні засоби боротьби зі сценічним хвилюванням і шляхи його запобіган­ня" [8, c. 255].

Ансамблеве виконавство доступне й привабливе, адже воно перед­бачає творче об’єднання кількох виконавців, і це до вподоби абсолютно всім учням незалежно від їх віку.

Основи роботи в класі ансамблю визначені вже в самій назві цієї форми роботи – вміння грати разом. Відповідно до значення слова "разом", тобто одночасно, нероздільно, спільно виникає ряд завдань, які повинен ставити перед собою викладач. Арсеній Щапов наголошує, що ансамблева гра служить не лише для формування вмінь читання з листа, але й для розвитку вміння тримати в полі уваги музику своєї партії, партії партнера, вміння гнучко управляти своєю грою в плані ритміки, забарвлення, емоційного тонусу [10, c. 60].

Для синхронного звучання всіх виконуючих партій, що виконуються, існують єдині норми виконання. Це єдність темпу і ритму; рівновага у силі звуку та фразуванні; єдність динаміки; узгодженість в артикуляційних та піаніс­тичних прийомах гри. За А. Щаповим, велике значення має гра ансамблів. При цьому учневі забороняється поправляти текст або зупинятися, але дозволяється у важких місцях пропускати частину голосів, частину акордів, в крайньому разі навіть цілі такти, але щоб потім точно "зловити" партнера. Виконанню ансамблів у більшості випадків (але все ж не кожен раз) повинен передувати уважний кількахвилинний перегляд тексту [10, c. 60].

Відомо, що основними вимогами до ансамблевого виконавства висту­пають звукова синхронність, динамічні завдання, артикуляційна політика. Все зазначене потребує удосконалення відповідних піаністичних прийомів гри, і педагог має на це звертати увагу. Проаналізуємо деякі аспекти педаго­гічної роботи.

**Синхронність** ансамблевого виконавства, безперечно, є основою будь якого ансамблю (камерного, фортепіанного; соліста і концерт­мейстера) та вимагає абсолютної точності у дотриманні звуків і пауз. У сольному виконанні легкий відступ від темпу або метру практично залишається непомітним, в ансамблі це порушує всю форму виконання твору. Професійні виконавці намагаються уникати звукового нівелювання в ансамблевій грі. Втім, у процесі навчання дітей це повинно стати основою для розуміння синхронності виконання і набуття ними такого вміння.

Зрозуміло, що одночасне взяття звуку на сильній долі виконати набагато легше, ніж початок із затакту, синкопуючі моменти, різні сучасні ритмічні малюнки, що зустрічаються у творах, які дуже подобаються дітям. Але правило синхронного виконання залишається незмінним для будь- якого початку фрази. Це в першу чергу дотримання амплітудного мініма­лізму у взятті звуку. Менший розмах руки, мінімальне підняття пальців надає більшої синхронності в звучанні.

Досягти ритмічної синхронності у виконанні можливо лише при абсолютному відчутті музичного пульсу, внутрішньої чіткості розміру твору. "Ритмічне почуття з часом має розвиватися до такої міри, щоб усвідомлювати і відчувати найдрібніші зміни ритму, ритмічні й поліритмічні тонкощі, ритми, характерні для всього твору і його окремих час­тин" [8, с. 241].

**Динамічні завдання.** Загальновідомо, що термін "динаміка" означає зміну сили звуку, її гучності в бік збільшення або зменшення. Важливого значення динаміка набуває в процесі навчання інтонування та фразування. "Мистецтво інтонації є тим коефіцієнтом, від якого залежить характер фрази, її життя, і цього мистецтва слід наполегливо вчити учнів"; "одна фраза народжується від іншої послідовно, в певній пропорційності; один звук народжується від іншого в органічному зв’язку; наступний звук не народжується, якщо попередній не затихає. Таким чином учні починають поступово розуміти, що є не тільки фрази, а й думки, які цими фразами виражаються. Вони починають шукати у фразі правильну смислову інтонацію, без якої фраза, хоч би якою малою вона не була, не може бути виразною" [6, с. 220].

Слід враховувати, що динамічними відтінками слід обережно користуватися у фрагментах з багатою акордовою фактурою, з характер­ною акцентуацією, з своєрідним ритмічним малюнком. Адже, "безпо­середній вплив на інтонування надають об’єктивні чинники: ритм, темп, напрямок мелодійної лінії, гармонія, форма викладу, характер і стиль твору" [5, с. 4].

Виходячи зі специфіки фортепіанного ансамблю (два інструмента або два виконавця на одному інструменті), потрібно корегувати яскраві динамічні барви. Приміром, forte одного інструмента і forte двох інстру­мен­тів значно відрізняються і, безумовно, мають різну силу звуку. Наведемо приклад. Інструментальний ансамбль у складі соліста та концертмейстера – сольна партія головна, а концертмейстерське вико­нання підпорядко­вуєть­ся солісту. Відтак друга партія в ансамблі, якій належить акомпануюча роль, має звучати "на нюанс тихіше". Ансамбль, де дві партії рівноправні в поставлених виконавських завданнях, повинні мати ідеально однакову динаміку. Зазначимо, що останній варіант ансамблю найважчий у питан­нях роботи над динамікою. Головна мета – уникати форсованого звучання в яскравому forte.

Аналогічні завдання можна поставити і в роботі над тихою динамікою, однак слід пам’ятати, що синхронності у виконанні на "ріаnо" досягти значно важче. Викладачу необхідно підвести дітей до розуміння, що динаміка в ансамблі завжди ширша і багатша, ніж при сольному виконанні. Виконавцям в ансамблі не слід користуватися динамікою інтенсивного характеру, як при сольному виконанні.

Перейдемо до роботи над **акцентуацією**, **артикуляцією і штрихом**. "Акцентуація повинна ретельно будуватися і контролюватися слухом, в жлдному не мала суто м’язовий характер; показником м’язової акцентуації є фальшиві акценти, які нерідко зустрічаються в учнівській грі, коли виділяється не потрібна нота, а сусідня з нею" [10, c. 142].

Узгодженість ансамблю в питаннях артикуляції досягається увагою до грамотного опрацювання нотного матеріалу і всіх позначень до нього. "Артикуляційні позначення композитора багато в чому умовні і зазвичай вимагають доповнень і уточнень. Від штрихів значною мірою залежить характер виконання фрази, її виразні відтінки. Підібрані відповідно до музичного змісту п’єси, штрихи сприяють також правильному диханню, артикуляції, а отже – її виразності" [1, с. 83].

До вищесказаного додамо невеликий приклад. Всім відомо, що штрихи в нотному тексті позначаються лігою, крапкою, рискою, клинцем і так далі. Виконавці в ансамблі повинні чітко розуміти, яку саме функцію в тексті виконує відповідний штрих. Відповідно до цього обирається виконавський піаністичний прийом. Наприклад, смислова, фразувальна, так звана "смичкова ліга" мають різні прийоми звуковидобування. Вони повинні чітко та синхронно відпрацьовуватися під час репетицій інстру­ментального ансамблю. Такий підхід потрібно обирати при виконанні різноманітних штрихів, прописаних у нотному тексті. Приміром, на інстру­менті legato, staccato, non legato виконується однаковим прийомом гри обома виконавцями.

Отже, ці короткі методичні рекомендації, які ми змогли представити допоможуть в роботі над фортепіанним ансамблем та розкриють можли­вості для реалізації завдань, поставлених перед педагогом інстру­ментальних дисциплін.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що дисципліна "Основ­ний музичний інструмент" є ключовою у музично-освітній галузі. Домі­нуючою складовою даного предмета можна назвати заняття з інстру­ментального ансамблю, фортепіанного зокрема. Тому, на наш погляд, саме ансамбль повинен стати пріоритетним і вивчатися студентами-музикантами у тісному взаємозв’язку з іншими предметами.

**Література**

1. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. Москва: Музыка 1981. 143 с.
2. Готлиб А. Заметки о фортепианном ансамбле. Музыкальное исполнительство: сб. статей. Москва: Советская музыка, 1973. 123 с.
3. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. Москва: Музыка, 1971. 112 с.
4. Готлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля. *Вопросы форте­пианной педагогики:* Сборник статей. Москва: Музыка, 1971. Вып. 3. C. 91–98.
5. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. Москва: Музыка, 1990. 187 с.
6. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства. Москва: Советский композитор, 1983. 262 с.
7. Моісеєва М. А. Теоретико-методичні основи навчання ансамбле­вої гри: навч.-метод. посіб. для виклад. і студ. мист. навч. закл. Житомир: Волинь, 2002. 208 с.
8. Стоянов А. Некоторые проблемы музыкальной педагогики в связи с обучением игры на фортепиано. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. Москва: Музыка, 1966. С. 336–262.
9. Шубіна В. П. Роль фортепіанного ансамблю у формуванні музич­них умінь та навичок майбутніх вчителів музики. *Педагогічний дискурс:* зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2011. Вип. 9.С. 375–380.
10. Щапов А. Фортепианная педагогика. Москва: Советская Россия, 1960. 171 с.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЖАЗОВОГО МИСТЕЦТВА**

**Павленко О. М., Гришко В. О.**

*У статі розглянуто проблему розвитку творчої компетентності молодших школярів засобами джазового мистецтва. Висвітлено психолого-педагогічні особливості молодших школярів. Розкрито особливості творчого розвитку учнів початкових класів. Пре­д­став­­лено теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку творчої компетентності молодших школярів.*

***Ключові слова:*** *творча компетентність, педагогічні умови, джа­зове мистецтво, молодші школярі, музичне виховання.*

Сучасна концепція художньо-естетичного виховання учнів розглядає школу як осередок виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини з високою емоційно-естетичною куль­турою. Умови сучасного життя, зростаючий об’єм інформації вимагають, щоб школа готувала учнів, які вміють самостійно здобувати знання, виділяти головне, швидко орієнтуватися в конкретній ситуації, здатні приймати нестандартні рішення, творчо мислити.

Сьогодні музичне виховання потребує особливої організації спілку­вання молодших школярів із сучасною музичною культурою, яке виходить далеко за межі загальноосвітнього процесу. Це надзвичайно актуально в наш час, коли проблеми формування музичної культури молодого поко­ління, його соціальної адаптованості, творчої компе­тентності набувають неабиякого значення в зв’язку з формуванням соціально відповідальної та естетично вихованої особистості.

Одним із шляхів вирішення окреслених завдань є опанування такого визначного мистецького явища, як "джаз". Трансформаційні зміни, що відбуваються в сучасному соціокультурному просторі, зумовили спожи­вання широкого пласта цього виду мистецтва, яке є інтонаційною основою всієї музики сучасності. Сьогодні це самостійна галузь мистецтва, яка має свої передумови виникнення, історію розвитку, стилі та напрямки, специфічний спектр засобів виразності.

Можна стверджувати, що творчо розвивати молодших учнів засобами джазового мистецтва в сучасних умовах потоку інформації необхідно і закономірно. Вироблення методики і вивчення даного феномену розвитку творчості учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного джазу стає досить актуальним і прогресивним.

Дослідженням проблеми творчості у вітчизняній психології й педагогіці займалися такі вчені: В. Андрєєв, Г. Балл, Д. Богоявленська, М. Лейтес, О. Лук, Я. Пономарьов, Г. Костюк, М. Холодна, О. Кульчицька та ін. Аналіз наукових досліджень К. Абульханової-Славської, Б. Ананьє­ва, І. Беха, В. Кан-Каліка, В. Клименка, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, В. Моляко, С. Рубінштейна, С. Сисоєвої, Б. Теплова свідчить про те, що творчість є обов’язковою умовою формування особистості.

У наукових працях Н. Брюсової, Н. Вишнякової, Е. Печерської та ін. висвітлюються питання музичної творчості дітей. Проблемі формування та розвитку творчої компетентності присвячені дослідження О. Воло­буєвої, О. Тутолміна, С. Яланської та ін. Останнім часом набули широкого висвітлення проблеми навчання джазового мистецтва, які представлені у дослідженнях Б. Бриліна, О. Жаркової, Ю. Козирєва, Ю. Маркіна, О. Пав­ленка, В. Романенка, О. Хромушина та ін.

Метою даної статті є обґрунтування педагогічних умов розвитку твор­чої компетентності молодших школярів засобами джазового мистецтва.

Молодший шкільний вік – це сенситивний період для всебічного пси­хічного, особистісного, творчого розвитку дитини, формування інтересу до навчання, розвитку пізнавальних потреб та інтересів, розвитку творчих здібностей, отримання знань, умінь і навичок, набуття навичок самокон­тролю і самоорганізації, формування самооцінки і ставлення до навко­лишнього світу та людей, що оточують набуття досвіду спілкування з дорослими та однолітками, налагодження дружніх стосунків, засвоєння соціальних та побутових норм поведінки.

Успіх будь-якої дитячої діяльності забезпечується творчістю як універсальною здібністю. Творча компетентність найяскравіше може прояв­­лятися і розвиватися в молодшому шкільному віці завдяки прави­льно організованому навчанню. Для того щоб активізувати дитячу творчу діяльність, потрібно створити відповідні психолого-педагогічні умови. Необхідно створити оптимальне розвивальне середовище, творчо підійти до організації процесу навчання, заохочувати позитивні і творчі ініціативи учнів, створювати психологічно комфортну атмосферу успішності під час навчального процесу, використовувати індивідуальний і особистісний підхід до кожної дитини.

Розвиток творчої компетентності молодших школярів залежить від багатьох чинників: умов, форм і методів, які застосовуються під час навчально-виховного процесу, психологічного мікроклімату в класі, від стилю спілкування вчителя з учнями, успадкованих задатків та виховання в сім’ї, навколишнього середовища, діяльності і взаємодії з однолітками та дорослими. Для того щоб розвивати творчу компетентність молодших школярів, потрібно використовувати різноманітні педагогічні засоби та форми навчання, а саме наочність, бесіду, алгоритми дій, запитання, спілкування, музикування, рухи, імпровізацію.

Творчість дитини, як індивідуальна властивість, проявляється в здатності створення продукту, що за своїм змістом є новим, оригінальним, нестандартним. Тобто дитина "бачить" нові можливості в знайомих видах діяльності: гра, навчання, творчі завдання. Це приводить до проду­кування великої кількості ідей.

На думку багатьох вчених, зовнішні прояви творчого розвитку учнів початкових класів різноманітні. При виникненні проблемної ситуації діти відкриті і прагнуть до самостійного вирішення проблеми, при чому вони чутливі до неї. Молодші школярі абсолютно відкриті до нових ідей, цікавляться і прагнуть дослідити все невідоме, часто відмовляються від запропонованого алгоритму дій і віднаходять свій шлях створення того чи іншого продукту, відмовляючись від шаблонів і видаючи нові оригінальні ідеї. Але діти молодшого шкільного віку занадто вразливі і дещо загострено сприймають будь-які невдачі, неточності, недоліки, тому вчитель має створити атмосферу успішності – дитина не помилилася, вона створила щось оригінальне.

На думку вченого М. Поддьякова, творча особистість формується протягом усього життя. Істотний вплив на розвиток творчої особистості здійснює спілкування і спільна діяльність з дорослими і обов’язково істотно впливає спосіб життя дитини та її власна активність і допитливість. З плином часу та життя в учня початкових класів створюється власний внутрішній світ, сповнений складних суперечностей, тому вся діяльність дитини набуває творчого характеру. Чим багатший духовний, внутрішній світ молодшого школяра, тим цікавішою й оригінальнішою буде реалізація набутих дитиною знань у творчість [1, с. 25].

Особлива роль у розвитку творчої компетентності молодших школя­рів належить урокам музичного мистецтва, які мають широкі можливості для розвитку творчого потенціалу дітей. Музична діяльність дає змогу школярам глибше ввійти в художній образ, сприяє розвиткові їх уяви, фантазії, яка виступає психологічною основою творчості.

Сьогодні в контексті традиційного навчання джаз може виступати як цінний навчальний матеріал, який володіє широким спектром педагогічних можливостей, сприяючи вирішенню актуальних загальноестетичних і спеціальних завдань сучасного музичного виховання. У процесі форму­ван­ня музичних уподобань джаз може стати сполучною ланкою між розважальною музикою і серйозним академічним мистецтвом.

Джазове мистецтво може істотно вплинути на процес активізації слухової уваги учнів, загострення їх слухових вражень, розвиток здатності сприймання музики. Важливо зазначити, що всі виразні засоби джазу мають високий ступінь емоційного впливу. Глибоке емоційне переживання учнями музичної тканини джазу може бути пов’язане із відмінностями його музично-виражальної системи. Джазове мистецтво розширить уявлення учнів про змістові можливості елементів музичної мови.

Залучення до джазового мистецтва сприятиме формування вмінь диференційованого сприймання музичних творів. Це допоможе учням вільно орієнтуватися у музичній природі слухових образів (мелодія, ритм, динаміка, темп тощо), смисловому та емоційному змісті музики, критично ставитися до власних музичних вподобань.

Треба зазначити, що молодші школярі надзвичайно люблять імпровізувати. Емоційну привабливість для молодших школярів може представляти процес джазової імпровізації з властивою їй стихійністю, багатством можливостей варіювання практично всіх елементів музичного матеріалу – мелодії, гармонії, ритму, тембру. Педагогічне значення джазової імпровізації полягає в тому, що на її основі можна пояснити учням, що імпровізаційне виконання володіє внутрішньою напруженістю, яке не властиве заздалегідь вивченому нотному тексту. Таким чином, через імпровізацію учням можуть розкритися особливості музичного матеріалу джазу (мелодики, ритму, тембру, гармонії) і безліч варіантів їх розвитку.

Розвиток творчої компетентності молодших школярів під час уроків музичного мистецтва потребує передусім створення емоційно комфорт­ного середовища, яке забезпечує можливості для вільного самови­раження учнів, реалізації їх базових потреб у повазі, визнанні, соціаль­ному схваленні, творчій самореалізації.

Дидактична система розвитку творчої компетентності учнів початко­вих класів може успішно функціонувати лише за дотримання певних педагогічних умов. Умови складають певне оптимальне середо­вище, в якому явища з’являються, існують та розвиваються. Педагогічні умови містять елементи всіх складових процесу навчання, виховання та роз­витку: цілі, зміст, принципи, методи, форми, засоби.

Під педагогічними умовами розвитку творчої компетентності учнів початкових класів ми розуміємо зовнішні і внутрішні обставини навчально-виховного процесу у всій своїй сукупності, без втілення яких неможливий і сам процес розвитку молодших школярів. Педагогічні умови виступають важливою складовою процесу розвитку творчої компетентності учнів, з урахуванням організації освітнього процесу, який дозволить забезпечити високий рівень їх розвитку.

Отже, необхідними компонентами розвитку творчої компетентності є такі *педагогічні умови*: *1) особистісно орієнтований характер взаємодії вчителя й учнів у процесі опанування джазового мистецтва; 2) ство­рення проблемно-пошукової ситуації; 3) створення емоційно-сприятли­вого середовища під час навчання джазу; 4) застосування творчих завдань.*

Гуманістична педагогіка істотно змінює уявлення про характер взаємо­відносин між учителем і учнями, наголошуючи на важливості організації педагогічної взаємодії, на принципах співробітництва й співтвор­чості. *Тому важливою педагогічною умовою розвитку творчої компетентності молодших школярів є забезпечення особистісно орієн­то­­ваного характеру взаємодії вчителя й учнів у процесі опанування джазового мистецтва.*

Особистісно орієнтоване навчання передбачає визнання учня голов­ною дійовою особою навчально-виховного процесу, що забезпечує самореалізацію й розкриття творчих компетентностей як дитини, так і вчителя. Ефективність практичної реалізації ідей особистісно орієнто­ваного підходу залежить від особистості самого вчителя, його потреби в оволодінні принципами гуманістичної взаємодії, готовності переосмис­лити власний педагогічний і особистісний досвід.

Теоретичне осмислення й практична реалізація гуманістичних орієнтирів особистісно орієнтованого навчання змінює позицію педагога: постійно береться до уваги власне ставлення учнів до шкільної діяльності й враховуються їх індивідуальні особливості. Це вимагає від учителя такої організації процесу навчання, за якої створюються сприятливі умови для самостійного творчого зростання й самореалізації учнів.

*Однією із важливих педагогічних умов розвитку творчої компе­тентності молодших школярів є створення проблемно-пошукової ситуації.* Врахування цієї умови сприятиме опануванню молодшими школярами пошуковими вміннями у різних видах музично-творчої діяль­ності – сприйманні, виконанні (музикуванні), творенні.

Стимулом до творчої діяльності є створення проблемної ситуації. Зазначимо, що процес мислення завжди починається з проблеми або запитання, з подиву, здивування або суперечності. Проблемні ситуації створюються на всіх уроках. Учитель створює проблемну ситуацію, спрямовує учнів на її вирішення, організовує пошук рішення на основі знань, спряє висуванню гіпотез, установленню причинно-наслідкових зв’язків. Саме проблемні ситуації можуть навчити учнів висловлювати свою думку, відстоювати її, переконувати тощо.

Для учнів початкової школи характерна нестійкість пізнавальних інтересів, швидка втомлюваність, нетривка увага, що дозволяє їм вико­нувати тільки невеликі за обсягом конкретні завдання. На початковому етапі навчання учням бракує як знань, так і способів здійснення пізнавальної діяльності, їм притаманна нестійка мотивація учіння. Ці вікові особливості повинні враховуватися під час залучення молодших школярів до творчої музичної діяльності [6, с. 14].

Для стимулювання розвитку творчої компетентності школярів важливо з перших кроків музичного навчання залучити їх до творчої діяльності шляхом підтримання й цілеспрямованого застосування серії стимулів. Зазначена умова вимагає переходу від традиційної схеми, за якої учні приступають до діяльності творення тільки після етапів набуття знань, оволодіння вміннями та навичками, що знижує їх пізнавальний інтерес до музики, до такої, яка передбачає здійснення творчої діяльності на всіх етапах навчання.

*Також важливою педагогічною умовою є створення емоційно сприят­ливого середовища для розвитку творчої компетентності молодших школярів.* Для розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів необхідно, всіляко збуджуючи їх пізнавальну активність, допо­магати їм в організації самостійної пізнавальної роботи. Молодші школярі тільки розпочинають заглиблюватися в навчальний процес, тому їхні пізнавальні можливості ще не розвинені, а досвід самостійної пізна­вальної діяльності не сформувався.

Важливе місце в цьому процесі належить вчителю як носію культури, що формує смаки, творчі інтереси учнів, розширює естетичний світогляд, активізує процес сприйняття та емоційний відгук на художню виконавську майстерність, всебічно розвиває індивідуальні музичні здібності, поглиб­лює розуміння ідейного змісту художніх образів. Завдяки творчим пошу­кам під керівництвом вчителя створюються ситуації, що стимулюють учнів до творчого самовираження, до подолання труднощів у досягненні мети, до забезпечення позитивного характеру взаємодії на уроці.

Задля створення позитивного мікроклімату навчання вчитель не може використовувати безпідставну критику, принижувати особистість за невдалі творчо-пошукові дії, адже це може викликати негативне ставлен­ня молодшого школяра до творчості, його невпевненість у власних можли­востях, скутість творчої ініціативи і навіть психологічного диском­форту.

Забезпечення позитивного мікроклімату навчання залежить від твор­чої взаємодії, підтримки та допомоги з боку вчителя. Г. Падалка переко­нана, що в арсеналі вчителя мають переважати схвальні відгуки, а не критика, наголос на кращому, а не гіршому. Позитивно налаштований учитель, зазначає вчена, побачить в учнів передусім їхні досягнення, а не невдачі, підкреслить у взаємовідносинах повагу до художніх спроб, до мистецьких успіхів, бодай найменших. Загалом, якщо вчитель хоче вибудувати довірливі стосунки у навчальній співпраці з учнями, він намагатиметься бачити в учнях тільки позитивні досягнення, відкривати у них найкращі риси, здібності, художні можливості [5, с. 161–162].

Педагогічна умова передбачає організацію навчання в площині міжособистісного спілкування, в якому відсутня різка поляризація позицій вчителя й учня, завдяки чому навчально-виховний процес перетво­рюється на взаємодію, співробітництво. Це сприяє розвитку активності, самостійності, ініціативності дітей, а також поєднанню творчої свободи й спрямування діяльності учнів, емоційності спілкування з проявами поваги й доброзичливості в діяльності учасників педагогічного процесу [2, с. 25].

Педагогічні дослідження свідчать, що важливим засобом розвитку творчої компетентності молодших школярів є творчі завдання, що забезпечують включення учнів в особистісно-творчу пошукову діяльність. Тому *важливою педагогічною умовою є застосування творчих завдань.*

Учитель організує діяльність учня як процес виконання різноманітних творчих завдань, допомагаючи усвідомити їх особистісний зміст. Успішність самостійного пошуку учня, а отже, й можливість його творчої самореалізації, залежить від того, як він оволодіває методологією та технологією виконання творчих завдань. Сучасні виховні технології вбачають у дитині повноцінного партнера педагога, не просто учня, а передусім особистість, яка прагне до самореалізації [2].

На основі аналізу літературних джерел можна виокремити низку вимог, яким повинні відповідати творчі завдання:

* відкритість (наявність суперечності чи проблемна ситуація);
* умова повинна бути простою і лаконічною для розуміння та відповідати методам творчості, які обираються;
* кожне завдання повинно мати декілька способів виконання;
* врахування вікових особливостей та актуального рівня розвитку учнів.

Застосування творчих завдань під час уроків музичного мистецтва передбачає надання молодшим школярам можливості здійснювати пізнавально-пошукову діяльність, що знаходить вираження в інтерпре­тації та імпровізації художнього образу.

Спираючись на типологію самостійної діяльності школярів (І. Лернер, І. Огородніков), систематизацію творчих музичних завдань у дошкільній педагогіці (Н. Ветлугіна), класифікацію прийомів мисленнєвої діяльності (О. Савченко), ми пропонуємо розглядати творчі завдання як систему, в якій перехід від одного типу завдань до іншого характеризується: зростанням самостійності учнів; ускладненням пошукових мислиннєвих дій; прогресивною динамікою розгортання творчих проявів учнів в імпровізації, музикуванні; збільшенням елементів інтеграції мистецтв.

Таким чином, творча компетентність молодших школярів може фор­му­ватися і розвиватися завдяки комплексному дотриманню низки педа­гогі­ч­них умов: 1) особистісно орієнтований характер взаємодії вчи­теля та учнів у процесі опанування джазового мистецтва; 2) створення проб­лемно-пошукової ситуації; 3) створення емоційно сприятливого сере­до­вища під час навчання джазу; 4) застосування творчих завдань.

Також варто зауважити, що вчителю слід забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня початкових класів, реалізуючи позитивну двосто­ронню взаємодію учнів та вчителя в навчальному процесі; всіляко сприяти і стимулювати творчу самореалізацію учнів початкових класів під час уроків музичного мистецтва та процесу творчого дитячого музикування; створення сприятливого емоційно-позитивного мікроклімату, атмосфери успіху на уроках музики; вчити учнів виділяти головне й істотне, знаходити необхідну інформацію; поетапне залучення учнів початкових класів, включення молодших школярів до творчості.

**Література**

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 137 с.
2. Вацьо М. В. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей мо­лодших школярів під час уроків музичного мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія "Педагогіка і психологія". Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 24–30.
3. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини. Київ: Муз. Україна, 1998. 256 с.
4. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10–14.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викла­дання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2010. 274 с.
6. Суржанська В. А. Творчі завдання як засіб формування пізна­вальної активності старших дошкільників: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2004. 19 с.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ВИСОКИМИ ЖІНОЧИМИ ГОЛОСАМИ**

**М. Е. ДОНЕЦЬ-ТЕССЕЙР**

**Пархоменко Л. В.**

*У статті розкриваються методичні аспекти поетапного розвитку високого жіночого голосу на прикладі роботи професора Київської консерваторії Марії Едуардівни Донець-Тессейр.* *Акцентовано увагу на розвитку виконавських можливостей співака та особли­востях удоско­налення вокальної техніки.*

***Ключові слова:*** *сольний спів,**високі голоси, вокальна школа, вокальна техніка, методичний досвід, фахові компетенції.*

Формування фахових компетенцій майбутніх вчителів музичного мистецтва є одним із завдань закладів вищої освіти. Саме тому "Поста­новка голосу", яка є складовою циклу вокально-хорових дисциплін, займає одне з провідних місць на мистецьких факультетах. Її осягнення дозво­лить майбутнім фахівцям засобами сольного співу успішно форму­вати в підростаючого покоління моральні принципи, естетичний смак, розвивати творчі здібності тощо. Слід наголосити, що формування в студентів вокальних компетенцій забезпечується й іншими дисцип­лінами.

**Мета** статті полягає у висвітленні особливостей роботи з високими жіночими голосами професора Київської консерваторії М. Е. Донець-Тессейр.

Щоб виховати кваліфікованого спеціаліста і сформувати в нього необхідні вокальні компетенції, викладач не може залишатися просто вчителем, що передає свій досвід учням. Він повинен бути ініціативним, постійно вдосконалюватись, збагачуючи свою методику, вивчаючи досвід відомих і успішних педагогів-практиків.

Ми розкриємо й проаналізуємо особливості методики роботи з лег­кими сопрано народної артистки УССР, професора Київської консерва­торії Марії Едуардівни Донець-Тессейр.

Перші уроки зі своїми учнями Марія Едуардівна, зазвичай, починала з пояснення в загальних рисах будови та функцій голосового апарату й утворення співацького звуку. Педагог розповідала і про співацьке дихання, його типи та особливості, про резонатори, показуючи їх на ілюстрації. Вона наголошувала, що учень, відтворюючи співочий звук, має усвідомлю­вати, де, як і чому він утворюється.

На перших етапах навчання Марія Едуардівна постійно акцентувала увагу учениць щодо:

* фіксації якості тону;
* повної свободи голосового апарату від затиснень, точної атаки звуку, постійної підтримки кожного звуку диханням;
* активної роботи губ при вимовлені голосних, рот набуває форми необхідної для вимовлення відповідного звуку, але в міру природного виразного вимовлення.

Так, на "е", "і" кутики губ розтягуються вбік, на "у" витягуються вперед, на "а" розширюються, верхні зуби завжди видно.

На заняттях Марія Едуардівна переважно користувалась словесно-образною термінологією, яка зрозуміла для студентів її класу, а для сторонніх слухачів потребує пояснення.

Так, бажаючи отримати точну атаку звуку на високій позиції, Марія Едуардівна говорила, що звук потрібно взяти кінчиком дихання. А для зібраного звуку вона просила притягнути ніс, це прохання спрямоване акцентувати увагу на вібраційних відчуттях у ділянці носа.

Часто звучала вимога сконцентрувати дихання в переніссі, зрозуміло, що мова йде про суб’єктивні відчуття, такий звук розцінюється слухачами як високопозиційний. Для того щоб отримати близький звук складу, треба вимовити звук на кінчику язика.

Далеке, глибоке звучання Марія Едуардівна визначала як сформо­ване на корені язика. Бажаючи активізувати губи і викликати необхідну для близького звуку посмішку, вона радила підібрати щоки, скоротити квадратні м’язи щік. На заняттях, слідкуючи за якістю звуку та інтонацією Марія Едуардівна не вважала за необхідне безперервно зупиняти учениць, якщо інтонаційні неточності були пов’язані з поки що недоскона­лим голосоутворенням.

На перших курсах консерваторії, при розспівуванні, якщо студентка співає "важким" звуком, Марія Едуардівна по ходу розспівки пропо­нувала зміну голосних, які за своєю природною вимовою "зібрані", "високопо­зиційні". Так, "о" – змінювалось на "є", на "і", знову – на "є", на "а", при цьому педагог наголошувала, що сила видиху на "а" така ж, як на "і" [2].

Перед виконанням вокалізу говорила: "Уявляй собі підтекст. Що ти бачиш? Чи то природу ти бачиш, чи хороша погода? Відчуваєш сум, радість?.. відповідно до цих роздумів окраситься й голос".

З перших уроків потрібно слідкувати, щоб всі звуки були одного забарвлення, звучали в одній позиції, не було строкатості. За "місцем звучання" всі голосні повинні бути в одній позиції [2].

В тому випадку, коли формування голосних одразу не вдавалося, Марія Едуардівна пропонувала поєднання складів [2]. Коли професор чує, що звуки вирівнялись, стали точними, вона рекомендувала учениці при співі залишити тільки голосні.

Гами – дуже важливий елемент техніки, їх потрібно співати на кож­ному уроці. Починати потрібно з октавної гами, поділяючи її дихання частинами по 5–7 нот. При виконані гами треба слідкувати, щоб всі звуки були рівні, щоб характер звуку не змінювався. Взявши дихання і почавши співати, проспівувати потрібно в спокійному темпі всі звуки, ведучи їх диханням нібито уздовж піднебіння біля зубів, потрібно постійно видихати, підтримуючи диханням кожний звук. Спочатку гами потрібно співати повільно, і тільки набувши навичку співати технічно тосчно в повільному темпі, можна поступово прискорювати темп.

Корисно гами давати в поєднанні з арпеджіо, різними фігурами. Чергувати legatto і staccato.

Своїм студентам вона говорила: "Чим вище йдеш, тим більше підтис­кай живіт, щоб дихання трималось. Дихай безперервно, рівно, однаково. Голосні всі вимовляй вперед". При співі гами на одинадцять нот Марія Едуардівна радила студентам більше скорочувати щоки на верхніх нотах, притягувати ніс – це концентрує дихання.

Техніку staccato, професор давала на початку занять, але починала з вправ, що підготовлюють її. Наприклад, чітке вимовляння скоромовок, слів, складів – це привчає артикуляційний апарат до чіткої енергійної роботи [2]. Потім переходили до співу повільних, "лінивих staccato", як вона їх називала.

"Staccato потрібно робити тільки гортанню, не штовхаючи дихання, як під час сміху, оскільки поштовхи дихання роблять звук важким. Позіх на верхніх нотах відкритий, скорочувати м’язи щік". Коли засвоєні спокійні staccato, можна робити короткі, як називає їх Марія Едуардівна, "колючі staccato".

Над технікою рухливості голосу професор працювала постійно, з перших кроків навчання.

Розвиток "*piano"* для високих голосів має особливе значення, тому що абсолютна сила легких голосів невелика. Володіння всіма ступенями "*piano"* підвищує виражальні можливості голосу. "*Piano* залежить від сили видиху, нічого не можна змінювати, окрім сили дихання, тоді найніжніше *"piano"* залишиться на диханні. При співі октави вгору верхній звук почи­нати потрібно тихо-тихо, не натискувати, не вдаряти, не атакувати голосно. М’яко, зібрано, постійно видихаючи, ніби пар з рота" [2].

Відпрацьовуючи зі студенткою еластичне співацьке дихання, Марія Едуардівна особливу увагу приділяла верхнім звукам: чим вище вгору, тим зібраніше дихання.

Цікаво і своєрідно розвиває Марія Едуардівна виконавські можливості співака, вимагаючи при виконанні різних емоційних станів. Так, перед виконанням твору, окрім того, що студент повинен знати: нотний і поетич­ний текст твору, зробити історико-теоретичний аналіз, ясно уявляти, що автор хоче передати в творі, він повинен проговорити поетичний текст так, щоб жодний звук не пропав, щоб все вклалось в губи, порожнину артику­ляційного апарату. Коли твір вивчено, "в процесі вспівування вимагаю чіткого відпрацювання всіх технічних ходів, ставлю твір в "точці". Все повинно бути чітко відпрацьовано, звучати у визначених точках".

Варто зазначити, що Марія Едуардівна на перших курсах, чуючи не- чисту інтонацію, яка пов’язана була з поки ще недосконалою вокальною технікою, не зупиняла студентів.

У роботі зі студенткою над варіаціями Es-dur В. А. Моцарта, про­фесор, перед виконанням, вимагала чіткої вимови тексту [3]. Радила в таких технічних місцях, коли з середнього регістра потрібно виконати групето в високому, лінію голосу підтримати диханням. Staccato чітко і легко, щоб потрапляли в одне і теж місце, щоб не було строкато. Зі слів Марії Едуардівни, "staccato" виконується близько, без купола, підтриму­ється диханням, при цьому грудна клітка щоб не рухалась, працює тільки гортань, голосові зв’язки змикаються і розмикаються, щоб не було ударів, як при гиготінні. Staccato повинні бути колючі, такі, що визначаються крапкою, а не тире. За рухом мелодії до високого звуку в цій техніці потрібно скоротити квадратні м’язи, показати зуби до іклів, притягнути ніс, дихання подавати короткими струменями плавно".

На заняттях зі студентами старших курсів Марія Едуардівна про­дов­жує слідкувати перш за все за якістю співацького звуку, вимагаючи рівності звучання на всьому діапазоні. Залишаються незмінними правила постановки корпусу з широко розвернутими плечима під час співу, м’язо­вої свободи в ділянках обличчя та шиї, вільно відкритого рота з показом верхніх зубів для формування верхніх звуків.

Велика увага приділяється відпрацюванню окремих елементів во­каль­ної техніки: трелі, мордентів, форшлагів, чітких гам, пасажів, арпеджіо всіх видів.

Починаючи з 3 курсу, вивчається така складна техніка, як філіровка звуку. За методикою Марії Едуардівни, легше починати від динаміки "*f"* до "*p",* послабляючи дихання, але утримуючи високу позицію звуку і зберігаючи посмішку. Щоб добитися від студентів потрібного звуку на "*p"*, використовувала словесно-образну термінологію "потрібно відчути, ніби пар іде із рота", а при формуванні верхніх звуків вимагала "активно сконцентрованого дихання в переніссі і притягування носа". Говорила, що при співі на "*p"* потрібно більше відкрити горло, щоб створити більше приміщення для обертонів. Для розвитку філіровки полюбляла давати вправи з терцовим, квартовим або октавним ходом вгору [4].

Форшлаги – виконуються легким підтягуванням живота, ніби невели­ким поштовхом живота [4].

Трель. Ця техніка дається останньою. Виконується вона гортанню, її вібрацією. При вивчені Марія Едуардівна просила покласти пальці на гортань і відчути, де робиться цей рух. Починати її вивчення, за словами професора, потрібно з нот "ре", "мі", "фа" 2 октави, не нижче, на голосні "а" та "і". Виконувати потрібно плоско, не на куполі. Гарно підтримувати диханням, щоб була достатня опора. Трель, як і стакато, виконується на гарно сконцентрованому диханні. Підготовкою до виконання трелі є виконання вправи на звук "є", при цьому зуби мають дзвеніти, губи не можуть прикривати зуби [3].

Якщо гортань малорухлива, потрібно повторювати терції, або кварти, до – мі, до – фа, поступово прискорюючи рух, але не втрачати ритм, щоб співак не перейшов до тремоляції чи "беканю". Під час виконання трелі учень повинен уважно слідкувати і за зберіганням високої позиції, і за диханням, яке повинно бути зібраним [5]. В своїй роботі педагог завжди дотримувалась принципу наступності – від простого до складного.

Цікаво велася робота над емоційним забарвленням голосу. Наприк­лад, одну і ту ж вправу Марія Едуардівна просила співати з відтінком прохання, презирства, гордовито чи ніжно.

При співі гам на старших курсах виконувалися всі їх види: мажорні, мінорні, хроматичні. При відпрацюванні техніки гам потрібно слідкувати, щоб усі ноти були рівні, однакові, як перлинки. Не можна допускати їх "змазування", "ковзання". Кожну ноту потрібно атакувати заново, підтримуючи її диханням.

І ще одним важливим моментом, на нашу думку, у вихованні співаць­кого голосу в класі М. Е. Донець-Тессейр було вміння професора розкрити артистичні можливості своїх учениць, розвивати їх природні обдарування, формувати їх артистичну індивідуальність. Контролюючи і спрямовуючи самостійну роботу учнів, вона повторювала: "Пам’ятай, ти артистка, повинна володіти своїми нервами і настроєм так само, як голосом і диханням"; "Співак ніколи не повинен втрачати контролю над собою над своїм голосом, над своїми діями" [5]. Саме тому вокальна і сценічна техніка повинна бути доведена до такої досконалості, щоб, одухотворена внутрішнім хвилюванням, вона допомогла створенню прав­ди­вого життє­во­го образу. Внутрішня зосередженість під час виконан­ня вокального твору надає голосу такі тонкі відтінки і зміни тембру та інтонаційну вираз­ність, які захоплюють і вражають слухача. Проте, поки учень оволодіває технікою співу, не потрібно перевантажувати його творчими завданнями.

Працюючи зі студентами, що мають гарні вокальні дані, ми можемо використовувати і спиратися на методичний досвід і практичні поради педагогів-вокалістів, що створили відомі вокальні школи і дали світу плеяду чудових співаків. Зокрема, Марія Едуардівна Донець-Тессейр, що здобула освіту у Віденській та Міланській консерваторіях, завершивши творчу кар’єру, стала викладачкою, в подальшому професором Київської консерваторії і виховала блискучих колоратурних сопрано, таких як Євгенія Мірошниченко, Раїса Колесник, Надія Куделя, Майя Шахбердиєва та багато інших.

**Література**

1. 1 урок с Марией Эдуардовной Донец-Тессейр. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Ga11h90gpYs>
2. 2 урок с Марией Эдуардовной Донец-Тессейр. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CBNqSAzvcLQ>
3. 3 урок с Марией Эдуардовной Донец-Тессейр. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=G1Gsu3qOxu8>
4. 4 урок с Марией Эдуардовной Донец-Тессейр. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mMP7ZZQzRSo>
5. Вопросы вокальной педагогики. Москва: Музыка, 1967. Вып. 3. Статьи и очерки. 120 с.

**МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ**

**ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ**

**Разон І. В.**

*Стаття присвячена проблемі вдосконалення процесу художньо-творчого виховання молодших школярів. Музично-ігрова діяльність розглядається як його основа. Вказується на низку переваг мистець­кого навчання з використанням ігрових методів у порів­нянні з традиційним.*

***Ключові слова:*** *музично-ігрова діяльність, молодші школярі, худож­ньо-творчий розвиток, дитяча творчість.*

Сучасна система музичної освіти спрямована на формування і роз­виток творчих здібностей особистості, її художнього мислення, набуття нею цілої низки компетентностей, важливих і необхідних для самоствер­дження і самореалізації. Інколи вважають, що музикою слід займатися лише тим, хто в майбутньому планує стати музикантом-професіоналом. Втім, музика потрібна кожному, адже вона сприяє розвитку художньо-творчого потенціалу, робить життя насиченим, духовно багатим, знімає напруження, розвиває уяву та фантазію.

Музика – найближчий шлях до серця кожної дитини. Вона входить у її світ через лагідну колискову та супроводжує протягом усього життя. Не секрет, що дитина любить співати й танцювати, що в найкращі миттєвості життя завжди поряд музика. Діти прагнуть до спілкування з музичним мистецтвом, яке неможливо побачити чи доторкнутися до нього, але воно тонко впливає на дитячу свідомість, формує справжню гармонійну особистість. Тож важливо правильно організувати музичне навчання, залучити до активної музичної діяльності всіх без винятку дітей із самого раннього віку.

Так, у перші роки життя творчу діяльність можна назвати **музично-предметною.** Саме в цей період найбільший інтерес у дитини викликають іграшки та музичні інструменти, що видають звуки. Дитина накопичує досвід маніпулювання ними, обирає серед них найбільш цікаві. В подаль­шому діяльність стає **музично-ігровою**. Вступаючи в світ соціальних контактів, дитина починає будувати власну систему відносин з іншими людьми. Музика стає для неї захоплюючою грою, оскільки будь-який вид музичної діяльності на цьому етапі, чи спів, чи прослуховування музики, є по суті грою. Вона стає джерелом збагачення досвіду емоційних пере­живань, що дозволяє будувати соціальні відносини в грі і спілкуванні.

В результаті дитина починає займатися **музично-художньою діяль­ністю**. Її більшою мірою починає цікавити не сам процес, а результат діяльності. Накопичений до цього часу особистий емоційний досвід дозволяє дитині переживати художні емоції і творчо інтерпретувати му­зич­ні твори, а досвід участі в музичній діяльності дає можливість малень­кому музиканту вибирати найбільш близькі й успішні в реалізації позиції:

– *слухача*, здатного дати оцінку музичного твору й тим самим висловити результати власного сприйняття;

– *виконавця* музичних творів (співака, учасника оркестру, танцю­риста);

– *автора* (імпровізатора музичних поспівок і танців; творця сюжету музично-драматичної гри тощо).

Роль музики у формуванні вищих психічних функцій дітей розкрили класики психології Л. С. Виготський, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теп­­лов, педагоги-музиканти Б. В. Асаф’єв, Д. Б. Кабалевський, Б. В. Явор­ський та ін. Німецький композитор Карл Орф розробив систему музичного виховання дітей, в основі якої лежить дитяча творчість. К. Орф, створю­ючи свою музично-педагогічну концепцію, адресував її, перш за все, педагогам, що працюють з дітьми у сфері музичного виховання. Він вважав: елементарна музична грамотність необхідна кожному. Потрібно лише своєчасно обережно допомогти дитині зазирнути за двері, де живе класична музика. От тоді малюки зможуть не лише слухати, а й чути.

Основні положення його концепції, розкриті в книзі "Шульверк, музика для дітей", зводяться до наступного:

* художньо-творче розуміння музики;
* розвиток природних музичних здібностей дітей;
* інтеграція музики, малювання, співу в процесі елементарного музикування;
* розкриття у дітей спонтанно-імпровізаційних здібностей;
* звернення до музично-поетичного фольклору різних народів, що дає уявлення про єдність світової музичної культури;
* використання можливостей елементарного музикування для інтелектуального, морально-естетичного координаційно-пластичного і комунікативного розвитку дітей;
* формування психічної та емоційно-чуттєвої сфер дитини;
* надання дітям можливості фантазувати, вигадувати, малювати без остраху помилитися;
* використання в процесі музикування елементарних інструментів, тіла, голосу, найпростіших шумових і ударних інструментів, ксилофонів, кастаньєт та ін. [4].

Теорія і практика елементарного музикування набула широкого поширення в багатьох країнах. Домінування соціального фактора музич­ного виховання, результативність якого визначається сумою знань, умінь і навичок, набутих учнями, обмежило практичну орієнтованість розвитку методики навчання музики молодших школярів.

Разом з тим ідея про універсальний вплив музики на розвиток особистості підтримувалася провідними теоретиками і практиками музич­ної педагогіки. Так, Б. В. Асаф’єв писав: "Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, то перш за все треба категорично відвести, в даному випадку, питання музикознавства і сказати: музика – мистецтво, а не наукова дисципліна, якої вчаться і яку треба вивчати" [1].

Питанням музикування в сучасному освітньому процесі присвячені теоретичні дослідження і навчально-методичні роботи В. В. Ємельянова, Д. Є. Огороднова, Т. Е. Тютюнникової, Н. Г. Купріної та інших педагогів-музикантів. Творчий розвиток молодшого школяра відбувається найбільш цілеспрямовано, якщо музично-освітній процес цілком і повністю будується на ігровий діяльності, в цьому випадку він має, в порівнянні з традиційною системою навчання, цілу низку переваг, основними з яких є:

* активне залучення дітей до художньо-творчої діяльності та ефективне формування в ній творчих здібностей;
* розвиток комунікативних навичок і умінь, імпровізаційних здіб­ностей, фантазії, уяви;
* формування рухо-пластичних навичок, умінь гармонізувати свій внутрішній світ з поезією, мистецтвом, співвідносити себе з навколишнім життям;
* актуалізація творчого потенціалу дітей в різноманітних видах художньої діяльності;
* освоєння дітьми цінностей народної музично-поетичної твор­чості, розширення їх музичного кругозору;
* розвиток театрально-драматичних здібностей, артистизму;
* розширення креативності в процесі інтегрованої музично-худож­ньої діяльності, створення власних композицій, віршів, малюнків, танцюваль­них рухів;
* формування позитивної мотивації не лише до музично-ігрової, але й до навчально-пізнавальної діяльності за рахунок розвитку таких якостей, як успішність, діалогічне спілкування, самостійність, активність.

Гра визнана двигуном творчості. Поза грою дитяча творчість мало­про­дуктивна. Вона є особливим емоційним полем, в якому при певній загальній регламентації (встановлення мети, запровадження деяких правил, алгоритму процесів) зберігається можливість моделювання індивідуального шляху просування до мети, систематизація певних елементів досвіду, системи відносин в ігровому спілкуванні. При цьому відбувається стимулювання творчого саморозкриття суб’єктів ігрового процесу і гармонізація взаємин членів групи. Гра виховує, вчить, розвиває, адаптує, стимулює, заохочує, мотивує.

Моделювати фрагменти життя можна через моделювання гри, якщо зв’язати реальні взаємини, ігрову ідею, ігрові ролі, дії, предмети та виграш (ціну досягнення мети). Гра – надзвичайно насичена в емоційному плані діяльність, адже всі події в ній супроводжуються переживаннями. Саме вони закріплюють у свідомості всі перипетії процесу ігрового спілкування, всю палітру інформації до найменшого елемента.

У грі обов’язково враховуються мотиви, з опорою на які можна (і потрібно) спробувати зміцнити бажання зіграти, випробувати власні сили. Мотиви, які спонукають до діяльності, базуються на задоволенні потреб. Розвиток мотивів відбувається через зміну, розширення кола діяльності, що перетворює предметну дійсність. Гра створює для цього неперевер­шені можливості.

Саме в грі відбуваються зміни в пізнанні, почуттях, вольовий сфері, характері. Гра для учнів початкових класів продовжує бути найбільш захоплюючим заняттям, і створення умов для її ефективного та цілеспря­мованого використання в освітньому процесі є досить актуаль­ним. Молодші школярі в грі навчаються підпорядковувати себе, і це сприяє його самоорганізації. Діти легко входять в гру і переключаються на нові завдання, легко об’єднуються в ігрові мікрогрупи, швидко збуджуються і водночас проявляють витримку. Для цього найбільше підходять рухливі, музичні, танцювальні, імітаційні творчі ігри.

Все означене вказує на важливість і необхідність активного використання в навчальному процесі музичних ігор, залучення школярів до музично-ігрової діяльності. Це в свою чергу значно підвищить його ефективність та сприятиме розвитку здібностей учнів, формуванню цілої низки необхідних компетентностей, розширенню їх кругозору, розкриттю художньо-творчого потенціалу.

**Література**

1. Асафьев Б. Речевая интонация. Москва–Ленинград: Музыка, 1965. 136 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1967, 93 с.
3. Шуть Н. Н. Секреты эффективных игр для развития ребенка. Москва: Сфера; Санкт-Петербург: Речь, 2010. 175 с.
4. Orff O. Das Shulwerk. Ruckdlik und Ausblik. OJB, 1963, Mainz, Schott.

**МАНУАЛЬНА ТЕХНІКА ЯК ВИЗНАЧАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХОРОВОГО ДИРИГЕНТА**

**Раструба Т. В., Дьомочка А. О.**

*Стаття присвячена проблемі розвитку мануальної техніки хорових диригентів-початківців. Зосереджується увага на важливості почат­ко­вого етапу постановки рук. Пропонуються деякі трену­вальні вправи для усунення м’язової скутості.*

***Ключові слова:*** *мануальна техніка, хорове диригування, трену­вальні вправи, хоровий диригент.*

Одним із пріоритетних напрямків підготовки майбутніх хормейстерів є формування їх готовності до професійної діяльності, зокрема вокально-хорової. Важливим етапом підготовки студентів музичних факультетів до роботи як хорового диригента є активна практика в навчальному хорі школи, хорової студії тощо. Вона базується на знаннях з хорознавства, методики роботи з дитячим хором, теорії музики та низки інших предметів, необхідних у професійній роботі. Ці знання широко представлені в циклі професійної підготовки, серед яких хорове диригування є одним із найскладніших видів музично-виконавського мистецтва.

Різні аспекти основ фахової підготовки хорових диригентів розкрито в дослідженнях багатьох науковців: Л. Безбородової, Г. Єржемського, С. Казачкова, М. Колесси, Л. Маталаєва, Ш. Мюнш, К. Пігрова, К. Птиці, П. Чеснокова та ін. Проблема методики викладання хорового диригування та хорового класу висвітлюється в роботах Л. Андрєєва, А. Болгарського, Л. Костенко, А. Мархлевського, Я. Мединь, В. Соколова, Г. Стулової, О. Єгорова, Л. Шаміної та ін.

**Мета статті** – розкрити значення розвитку мануальної техніки на початковому етапі підготовки майбутніх хорових диригентів як важливої складової їх професійності.

Не є новим той факт, що на перших етапах занять з хорового дири­гування необхідно зосереджуватися на першооснові набуття фахівцями диригентської техніки, яка полягає у вихованні м’язової свободи. Практика показує [2; 3; 4; 7], що недостатність звернення уваги на це не дозволяє виявити технічний і творчий потенціал студента, прищепити йому дійсну диригентську майстерність. Тому особливу складність визначає саме початковий етап постановки диригентського апарату.

Процес навчання диригування нерідко ускладнюється й тим, що вже на перший урок студент-диригент приходить "з поганими звичками". Це "затиснені пальці", "туга кисть" [6, с. 34], відсутність самостійності й свободи в необхідних рухах тощо. За цих обставин особливу увагу в класі хорового диригування слід приділяти постановці рук диригента, досяг­нен­ню їх повної свободи, розкутості м’язів, незалежності рухів рук від корпусу. Це очевидно, оскільки затиснені руки не дають диригенту можливості легко і повною мірою передати оркестру чи хору свої наміри, проте саме свобода дає можливість йому багатогранно виразити музику [2, с. 67]. Таким чином, першочерговим постає питання розвитку в студентів пластичності диригентських жестів.

Яке ж значення для диригента хору має пластика рухів рук? Пластика рухів – професійна якість, тому як студентам, так і викладачам, особливо в початковий період навчання, слід приділити увагу щодо її набуття [1]. Розвитку цієї якості заважають м’язові затиснення, тобто постійна напруга будь-якої групи м’язів. М’язове затиснення не є вродженим, а тільки набутим, тому при правильній роботі таку ваду можна усунути.

Наголосимо, що від природи "скутих" учнів не буває, свідком цього є повна свобода при виконанні будь-якої повсякденної роботи. Затиснення може з’явитися лише в момент диригування чи гри на музичному інстру­менті, тобто його можна вважати продуктом неправильного нав­чання. Причини виникнення затиснення різні, але в той же час і схожі. Вони полягають, перш за все, в психологічному й емоційному стані учнів. Звідси перше й основне завдання педагога на початковому етапі навчання диригентської техніки – це робота над розкутістю рухів, але не розслаб­леністю, що виражається в пластичності, наспівності рук студента [5]. Саме з відпрацювання свободи та пластики рухів і починається процес навчання.

Від чого ж залежить пластичність рухів? Пластичність, гнучкість рухів рук диригента знаходяться в прямій залежності від внутрішнього стану м’язів, від нормального режиму їх роботи. Затиснення негативно впливає перш за все на гнучкість рук. Приміром, при виникненні затиснення в ліктьовому суглобі зникає вільна рухомість передпліччя і т. д. Пластич­ність при диригуванні обумовлюється еластичністю м’язів і чуттєвістю як всієї руки, так і її частин. При виникненні м’язової напруги зникають обидві якості, тобто еластичність і чуттєвість. Еластичний стан м’язів забезпе­чується перш за все за рахунок вільної пульсації крові [6, с. 23]. Таким чином, руки втрачають еластичність і гнучкість, водночас вони втрачають швидкість, виразність, скутість і граційність рухів, що є дуже важливим при диригуванні.

Наш диригентський апарат діє найбільш точно та цілеспрямовано тоді, коли свідомість спрямована до ясної творчої мети, але цьому повинно передувати свідоме вміння. Таке вміння набувається в навчальній діяльності та шляхом застосування спеціальних допоміжних вправ. Загальними умовами досягнення результативності застосування тренувальних вправ є систематичне їх виконання (1–2 рази на тиждень упродовж усього терміну навчання диригування) при дотриманні сприят­ливого режиму [2; 3; 4; 7]. Тривалість виконання вправ визна­чається формою заняття, його метою (наприклад, відпрацювання конкретних ди­ри­гент­ських навичок), етапом роботи з розвитку мануальної техніки в студентів.

Зауважимо, що студент-початківець досить часто може робити грубу помилку, повторюючи багато разів ту чи іншу вправу і при цьому не розуміючи, чого добивається. Тому при виконанні таких вправ слід дотри­муватися деяких обов’язкових *правил*: точно знати, яка мета постав­лена у даній вправі з точки зору розвитку виконавської техніки диригента; не шукати бажаного результату шляхом безкінечного повтору рухів, а робити вправу як одиничний прийом з аналізом недоліків і точної підго­товки нової проби; при виконанні вправи орієнтуватися не тільки на зорові сприйняття, але й на м’язово-слухове відчуття [7].

До системи тренувальних вправ для формування мануальної техніки у диригентів-початківців відносяться:

* вправи на вивільнення м’язів рук;
* вправи для розвитку кистьових рухів;
* вправи для виправлення неправильної постановки рук;
* вправи для формування диригентської техніки.

Принагідно загострити увагу на загальноприйнятих вимогах до вико­нання тренувальних вправ: 1) кожну вправу бажано проходити з найбіль­шою кількістю варіантів, що робить цю навичку найбільш гнучкою і наближеного до різноманітних умов виконання; 2) вправу для правої руки обов’язково треба виконувати і лівою, окрім того, бажано розпочинати будь-яку вправу саме з лівої руки; 3) у міру того як студент засвоює вправи, можна більш ускладнювати їх, виконуючи під музичний матеріал; 4) коли та чи інша вправа засвоюється студентом, то її обов’язково потрібно закріпити на конкретному музичному матеріалі [2, с. 76].

Нам видається логічним зупинитися більш детально на деяких найбільш суттєвих тренувальних вправах для розвитку мануальної техніки як визначної складової професійності хорових диригентів. Тож перша група вправ – *загальні тренувальні вправи для вивільнення м’язів рук* – містить вправи, безпосередньо пов’язані з м’язами диригентського апарату, до якого входять руки, обличчя, корпус, що спрямовані на розвиток вміння помічати та прибирати зайву напругу тієї чи іншої частини апарату в нерухливому його положенні, щоб потім використовувати це вміння при диригуванні. Роль цих вправ полягає у набутті елементарних вмінь, які повинні стати головним для багатогранного розвитку кистьової техніки.

Друга група – *загальні вправи для розвитку кистьових рухів* – націлюється на вправи, які розвивають найбільш рухливу частину руки – кисть, яка складається з трьох частин: зап’ястя, п’ястя і пальців (з двома фаланговими суглобами). Кисть з’єднується з передпліччям за допомогою променевого суглоба. Для вираження різноманітних деталей музики кисть диригента набуває різної форми (тобто виконує функцію "артикуляції" кисті). Вона може бути округлою, плоскою, кутастою, зібраною в кулак тощо. Кисть реалізує важливий елемент диригентського жесту – точку у всіх штрихах звуковедення.

Для успішного оволодіння відповідними прийомами техніки хоровому диригенту необхідно мати добре натреновані руки, які легко виконують різні рухи. Тому корисними будуть третя (*загальні вправи для виправ­лення неправильної постановки рук*) та четверта (*загальні вправи для формування диригентської техніки*) групи тренувальних вправ, сутність яких полягає в усуненні дефектів рухів рук – затиснення, скутість м’язів, некоординованость рухів тощо. Тобто спеціальні вправи будуються на рухах, які є елементами диригентської техніки. Комплекси рухів, що входять до цієї техніки, засвоюються у вправах ізольовано, в певній методичній послідовності.

Аналіз виокремлених груп тренувальних вправ розвитку мануальної техніки у процесі підготовки майбутніх хорових диригентів дає нам можливість сформувати деякі методичні вказівки щодо самостійної роботи студентів у цьому напрямку. Так, на першому етапі вправи вико­нуються при обов’язковому контролі з боку педагога, а при самостійній репетиції вдома вправи виконуються перед люстерком або доторкнув­шись спиною до стіни.

На другому етапі – перед виконанням вправ необхідно обов’язково перевірити стійкість корпусу, що досягається зручною постановкою ніг; наступна робота над вправами повинна бути спрямована до досягнення ясної творчої мети. Надалі вправи виконуються на музичному матеріалі у конкретному темпоритмі; кожна вправа засвоюється з найбільшою кіль­кістю варіантів. Важливим моментом є те, що тренувальні вправи слід починати з лівої руки, а їх підбір необхідно робити за принципом поступового ускладнення. Загалом тривалість всього комплексу вправ не повинна перевищувати більше 8–12 хвилин, а робота над ними повинна проводитись динамічно й емоційно. Слід пам’ятати про точне внутрішнє м’язово-слухове уявлення даного руху або прийому.

Отже, на перших заняттях з хорового диригування не слід нехтувати таким важливим елементом майбутньої професійності, як розвиток мануальної техніки, завдяки якій формується відчуття рухливої свободи, легкості й невимушеності рухів рук. Педагог у класі хорового диригування не тільки дає необхідні знання, пояснює істини, але й прищеплює важливі для професії навички, пробуджує у студента критичний підхід до оцінки характеру своїх жестів і трактування музики.

**Література**

1. Безбородова Л. А. Дирижирование: учеб. пособ. Москва: Прос­ве­щение, 1985. 176 с.
2. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка: учеб. пособ. для муз. вузов. Москва: Музыка, 1967. 111 с
3. Костенко Л. В., Шумська Л. Ю. Формування хормейстерських умінь у класі хорового диригування. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Гоголя, 2004. 25 с.
4. Костенко Л. Ю., Шумська Л. Ю.Методика викладання хорового диригування: навч. посіб. для магістрантів закладів вищої освіти. вид. 2, допов. та перероб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.
5. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники. Москва: Советский композитор, 1986. 208 с.
6. Сивизьянов А. С. Проблема мышечной свободы дирижера хора. Москва: Музыка, 1983. 55 с.
7. Шумська Л. Ю. Хорове диригування: навч. посіб. Ніжин: Вид-во НДУ ім. Гоголя, 2011. 143 с.

**МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ**

**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ДОСВІДУ УЧНЯ**

**Ревенчук В. В., Остапець Н. Л.**

*У статті розкрито сутність феномену "художньо-творчий досвід" як особливого виду досвіду. Розглянуто основні підходи до визна­чення художньо-творчого досвіду. Визначено музично-виконавську діяльність як один з ефективних засобів формування художньо-творчого досвіду учня.*

***Ключові слова:*** *музичне виконавство, мистецька педагогіка, досвід, художньо-творчий досвід, позашкільна мистецька освіта.*

У процесі життєдіяльності будь-яка людина розвивається в певному середовищі – набуває практичних умінь, опановує теоретичну інформацію та вчиться її використовувати; спілкується з іншими людьми та налагоджує стосунки з ними, емоційно реагує на різні подразники – тобто набуває життєвого досвіду. Категорія "досвід", таким чином, показує динаміку розвитку індивіда, своєрідно поєднує його минуле, сучасне і майбутнє. Упродовж всіх етапів свого розвитку й навчання людина накопичує різні види досвіду, які певним чином поєднуються та впливають на якість її діяльності.

Великого значення набуває проблема формування досвіду учня у процесі музичного виховання. Категорія "досвід" в даному випадку виступає своєрідним мірилом професійного зростання, а досвід, який здобувається у процесі музичного виховання, має ознаки як художнього, так і творчого. Тобто педагогічний аспект проблематики формування досвіду в музичному навчанні зумовлює їх єдність.

***Метою*** даної статті є аналіз категорії "художньо-творчий досвід", яка, на наш погляд, є однією з основоположних для сфери позашкільної музичної освіти.

Універсальність категорії "досвід" для різних сфер життєдіяльності людини зумовлює її ґрунтовне дослідження в різних аспектах наукового знання.

Найбільш узагальнену характеристику феномену "досвід" демон­струє ***філософська наука.*** Так, філософський словник тлумачить досвід як чуттєво-емпіричне пізнання дійсності, основане на практиці; як поєднання знань і навичок, здобутих у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом; як інструмент людського пізнання [11, с. 462].

До аналізу означеної проблеми з погляду ***психології*** звертався В. Бехтєрев, який вважав категорію "досвід" критерієм психологічного розвитку особистості; Л. Виготський, який, виокремивши три самостійні види досвіду (історичний, соціальний та так званий подвійний), показав їх взаємозв’язок [1, с. 84]. На думку К. Платонова, досвід виступає індивіду­альною якісною характеристикою особистості, яка формується в процесі діяльності, навчання і виховання; узагальнює здобуті знання, навички, уміння, звички (тобто вказує на динаміку її розвитку); та залежить від більш нижчих особистісних підструктур – пам’яті, емоцій, сприйняття, почуття, вольових процесів тощо [7].

І. Зязюн звертався до категорії "психологічний досвід". На його думку, життєва практика людини ґрунтується на сукупності різних досвідів (інтелектуального, пізнавального, морального, естетичного, професій­ного, життєвого, культурного), які стають своєрідними одиницями психо­логічного досвіду та ніби "розчиняються" в ньому. Водночас, розмірко­вуючи про людину, ми описуємо її інтелект, особистісно-психологічні якості (емоційність, воля, пам’ять тощо), тобто ті характеристики, які свід­чать про її індивідуальний психологічний досвід [4]. М. Холодна вважає, що ментальний (розумовий) досвід є психічним носієм власти­востей індивідуального інтелекту, а інтелект трактує як специфічну форму орга­нізації індивідуального ментального (розумового) досвіду [12, с. 94, 204].

Процес сприймання людиною навколишнього залежить від потреб, інтересів, уявлень, вражень, які є складовими її попереднього індивідуаль­ного досвіду й водночас підґрунтям подальшого формування досвіду. І. Зязюн називає цей процес досвідним сприйманням (так званою апер­цеп­цією). Отже, психологічна наука визначає досвід як об’єктивацію зовніш­нього у внутрішньому. Індивідуальний досвід формується в процесі взаємодії особистісного і соціального, об’єктивується в психіці людини, а потім у створених предметах матеріальної і духовної культури та у поведінці людини.

***Педагогічна наука*** розглядає категорію "досвід" як сукупність знань та вмінь, які формуються в процесі навчання й виховання (С. Гончаренко, І. Зязюн та інші).

Категорія "досвід" є основою поглядів видатного педагога Дж. Дьюї (США), який вважав, що досвід включає в себе активний і пасивний елементи, які є взаємопов’язаними. "Вчитися з досвіду" означає вчитися встановлювати зв’язки між тим, що ми робимо, і тим, що ми відчуваємо при цьому. За такого підходу елементарне роблення стає творчістю, експериментуванням, дитина навчається, тобто відкриває зв’язки між предметами. Педагог вважав, що тільки творчість і самостійне творення гарантують справжнє знання, а досвід учня має постійно реконстру­юватися й наростати шляхом створення відповідних "навчальних ситуа­цій" та активної участі учня в них.

Особливого значення думки Дьюї набувають для музичної педагогіки, оскільки, на його думку, у навчанні-вихованні учнів пріоритетним має бути мистецтво. Школа має стати джерелом суспільного життя, має бути просякнутою духом спілкування з мистецтвом, історією і наукою, процеси навчання і виховання мають бути нероздільними, а всі здібності дитини мають розвиватися в грі. Засобами виховання він вважав бібліотеку, малювання й музику, а культуру розумів як розвиток гнучкої уяви, розширення об’єму знань і швидкості реагування у складних ситуаціях [2].

Надзвичайну широту наукових пошуків щодо феномену досвід демонструє ***мистецька педагогіка*.** Вчені досліджують ріні види досвіду: *естетичний* (І. Зязюн, Т. Скорик, Г. Сотська), *морально-естетичний* (О. Олексюк, С. Хлєбік), *емоційно-естетичний* (Т. Строгаль), *мистець­кий* (Т. Грінченко), *художньо-естетичний* (О. Шевнюк, Т. Сердюк), *музич­но-естетичний* (Т. Завадська), *художній* (М. Горбунова), *художньо-ментальний* (О. Реброва), досвід *творчої діяльності* (І. Дікун), досвід *сприйняття поліфонії* (М. Сибірякова-Хіхловська), досвід *музично-виконавської діяльності* (О. Хлєбнікова) тощо.

Для розуміння категорії "художньо-творчий досвід" родовим поняттям є категорія "естетичний досвід". Так, І. Зязюн визначає естетичний досвід як специфічний емоційно-почуттєвий досвід людини, який через потреби, мотиви, установки зумовлює відношення людини до об’єктивного світу та оцінку предметів і явищ в парадигмі "позитивне-негативне". На його думку, повноцінне становлення особистості поза естетичним досвідом є неможливим. Формування естетичного досвіду (тобто накопичення чуттєвих сприймань) відбувається в процесі активної творчої діяльності, яка пов’язана з суспільним життям та духовними здобутками кожної людини [3, с. 7, 37].

За Г. Сотською, естетичний досвід забезпечує внутрішню мотивацію особистості до сприймання мистецтва та організації власної діяльності на основі естетичних законів. Він є основою художньо-творчої діяльності. А результатом цієї діяльності є художня творчість, яка пов’язується зі створенням нових естетичних цінностей. Художні образи, що склалися в уяві, об’єктивуються засобами мистецтва (музичними звуками, живопис­ними фарбами, пластикою рухів тощо) і набувають повноти вираження у художньому творі [10, с. 290–292].

Загальновідомим є факт, що художній досвід може сформуватися у процесі комунікації з художніми цінностями – творами мистецтва. За Г. Локарєвою, твір мистецтва є цілісною художньо-естетичною інформа­ційною системою. Змістова наповнюваність інформації залежить від *виду* мистецтва (музика, образотворче мистецтво тощо) та індивідуально-особистісних *якостей* того, хто сприймає [6, с. 13]. Оскільки музика є видом мистецтва, то категорія "художність" стосується характеристики як музичних творів, так і музичної діяльності, музичного виконавства зокрема.

За О. Ребровою, категорія "досвід" показує динаміку зміни знань, умінь, здатності діяти в певних умовах. Вчена робить важливий для нашого дослідження висновок: художня інформація в процесі комунікації з твором мистецтва виступає *стимулом до творчості* (тобто створення якогось нового продукту). В музично-виховному процесі художня інформа­ція стає основним джерелом впливу викладача на формування художньо-творчого досвіду вихованця. Художня інформація спрямовує набуття дос­віду у відповідність зі специфікою художньої діяльності (чи її ви­дом) [8, с. 26–27].

Важливий для нашого дослідження висновок робить М. Холодна, яка підкреслює необхідність спрямування шкільної освіти не лише на оволодіння системою знань, а й на формування внутрішнього суб’єктив­ного світу учня з урахуванням його унікальності, цінності та психологічних можливостей. Шкільна педагогіка має орієнтуватися на внутрішній досвід дитини та розвиток її індивідуально-психологічних ресурсів, формування таких базових інтелектуальних якостей особистості учня, як компе­тент­ність, ініціативність, творчість, саморегуляція й унікальність складу розуму (КІТСУ). Психологічною основою інтелектуального виховання учнів має бути збагачення їх ментального (розумового) дос­віду [12, с. 197–202].

Ми розглядаємо музично-виконавську діяльність як важливий засіб формування художньо-творчого досвіду учня-музиканта. Музичне вико­навство впливає на розвиток інтелекту, оскільки вимагає залучення значного масиву знань та умінь. Воно розвиває емоційну сферу особистості, оскільки зміст музики передається через емоції, настрої й переживання. Музичне виконавство є художньою діяльністю, оскільки пов’язане з творами мистецтва, які мають велику художню цінність. Здатність учня сприймати музику як витвір мистецтва сприяє її глибшому розумінню та набуттю вмінь художньої інтерпретації музич­ного образу. Виконання музики безпосередньо пов’язане з індиві­дуальною творчістю, створенням власної інтерпретації музичного твору, яка відповідає художньо-стильовим засадам (Б. Асаф’єв, Б. Теплов).

Поняття "художньо-творчий досвід" ми розглядаємо у зв’язку з поняттям "досвід музичного сприймання". Без набуття в учня-музиканта досвіду сприймання музичних творів не може йтися про формування його художньо-творчого досвіду. У свою чергу, процес сприймання музичних творів пов’язаний з розвитком музичного слуху, тобто в контексті нашої проблеми – розвитком музично-слухового досвіду.

За М. Сибіряковою-Хіхловською, музично-слуховий досвід – це"набутий у процесі спілкування з музикою (сприйняття, виконання) комплекс перцептивних еталонів, що зумовлює операційність музичного мислення та успішність виконання різних видів музичної діяльності. Основою музично-слухового досвіду є такі перцептивні еталони (в сенсі зразки), як еталони ладу, гармонії, тембру, фактури, стилю, форми, жанру, естетичні етало­ни [9, с. 9]. Тобто наявність / відсутність музично-слухового досвіду можна "виміряти" (діагностувати) через уміння учня-музиканта сприйма­ти ладові, гармонічні, темброві, фактурні, стильові, формо­творчі, жанро­ві, естетичні особливості музичних творів. У процесі музично-виконав­ської діяльності в учня поступово формуються загальні уявлення про музичні жанри, музичні стилі, музичні форми тощо. Тобто відбува­ється накопичення слухового і виконавського досвіду, які забез­печують цілісне інтелектуально-емоційне осягнення мистецьких творів та їх інтерпре­тацію.

Відтак у контексті нашого дослідження художньо-творчий досвід учня-музиканта – це інтегрована системна якість, яка формується в процесі музично-виконавської діяльності та забезпечує емоційно-образне свідоме розуміння музики; це процес і результат накопичення комплексу музичних знань, умінь та навичок, які забезпечують емоційне пережи­вання, інтелектуальне осягнення та художню інтерпретацію музичних творів; це складне інтегративне утворення, зміст якого утворюється шляхом розвитку в учня мотивації до музично-виконавської діяльності, теоретичної обізнаності, володіння грою на інструменті та творчої активності.

Отже, проведений аналіз феномену "художньо-творчий досвід" доз­волив дійти таких висновків. Художньо-творчий досвід – це складне багатогранне явище, яке формується лише у процесі творчої художньої практики; набутий у процесі спілкування з мистецтвом "комплекс перцеп­тив­них еталонів" (М. Сибірякова-Хіхловська), який зумовлює успішність мистецької / художньої діяльності.

Художньо-творчий досвід музиканта є результатом творчості в музиці. Він забезпечує реалізацію творчого потенціалу музиканта в музичній діяльності та включає знання і уміння, набуті музикантом у процесі пізнання музичного мистецтва – інтелектуального, емоційного, чуттєвого, слухового, аналітичного, практичного, виконавського тощо. Художньо-творчий досвід музиканта формується і реалізується у процесі музично-виконавської діяльності, тобто музично-виконавська діяльність виступає засобом формування художньо-творчого досвіду учня. Важли­вість формування художньо-творчого досвіду для навчальної діяльності учня-музиканта зумовлює трактування його як важливий компонент позашкільної музичної освіти.

**Література**

Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: собр. соч.: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1.

Дьюи Д. Опыт и образование. *Демократия и образование* / пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.

Зязюн І. A. Естетичний досвід особи. Формування та сфери вияву. Київ: Вища школа, 1976. 172 с.

Зязюн І. А. Сугестологічна природа психологічного досвіду особи­стості. *Психологія і особистість.* 2015. № 1 (7). С. 10–29.

Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков: Харь­ков­ский национальный университет имени В. Н. Кармазина, 2010. 366 с.

Локарєва Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування худож­ньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до профе­сій­ного спілкування: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2004. 599 с.

Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 354 с.

1. Реброва О. Є. Методологічні та методичні основи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки"* (Ніжинський держав­ний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Ко­валенко. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. № 4. С. 24–28.
2. Сибірякова-Хіхловська М. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 22 с.
3. Сотська Г. І. Естетичний досвід – основа художньо-творчої діяль­ності викладача образотворчого мистецтва вищого педагогічного навчаль­ного закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя:* зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / голов. ред. Н. С. Побір­ченко. Умань: Жовтий О. О. 2012. Вип. 12. Ч. 1. С. 288–294.
4. Философский энциклопедический словарь / под ред. академика АН СССР Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева. Москва: Советская энцикло­педия, 1983. 836 с.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследо­вания. URL: [http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya\_­Psihologiya­\_intellekta.pdf](http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf)

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕХНІКО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ НА БАЯНІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ**

**МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Скакальська З. Є., Рокош В. Й.**

*У статті розглядаються особливості постановки руки як необхід­ної основи технічного розвитку студента-баяніста в системі інструментальної підготовки майбутніх фахівців музичного мис­тецт­ва. Виділено основні компоненти розвитку технічної май­стер­ності в позиційній постановці руки.*

***Ключові слова:*** *технічна майстерність, позиційна постановка, розвиток, баян, музичне мистецтво.*

Сучасні вимоги до підготовки фахівців музичного мистецтва в педа­гогічних коледжах передбачають багатоаспектність підготовки. Робо­та вчителя музичного мистецтва чи керівника в садочку обумов­люється необхідністю організації та проведення різних видів мистецької діяльності, що потребує не лише глибоких знань, а й певного рівня виконавської майстерності. Тому перед викладачами постає необхідність пошуку поліпшення підготовки техніко-виконавської майстерності студента в класі основного музичного інструмента (баян).

Необхідність технічної майстерності виконавця незалежно від музич­ного інструмента не викликала сумніву. Так Бузоні наголошував: "Виховуй свій апарат так, щоб бути готовим і озброєним на будь-який випадок, тоді, розучуючи нову п’єсу, ти зможеш спрямувати всі свої сили на розкриття її змісту. Технічні проблеми тебе не затримають" [4, с. 24].

Питанню розвитку виконавської майстерності як невід’ємної частини фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва присвя­чено роботи Г. Падалки, О. Рудницької, О. Олексюк та ін. Провідні музи­канти-педагоги завжди приділяли велику увагу розвитку технічної май­стер­ності в учнів як важливої складової художньо-виражальних засо­бів. Розвитку технічних умінь у баяністів присвячено наукові праці В. Власова, М. Давидова, Ю. Акімова, Г. Пурица, М. Різоля, В. Семенова, П. Серо­тюка, А. Семешка та інших.

Найбільш довершеними за систематизуючими показниками на сьо­годні, на наш погляд, є роботи М. Давидова, в яких автор розкриває сут­ність органічної єдності рухово-пристосованих та виражально-реалізу­ю­чих навичок у процесі виконуваного твору. Так, основи концепції виконав­ської майстерності М. Давидова полягають у двох аспектах. Перший – мануально-руховий, який уміщує в собі фізичні слухо-моторні навички орієнтування на клавіатурі, а саме уміння, форми рухів, прийоми контакту­вання з клавіатурою, які сприяють доцільності, координованості музично-ігрових рухів, а також психомоторні відчуття як своєрідну "технічну домінанту", низку артикуляційно-штрихових прийомів, техніку міховеден­ня, акордову техніку. Другий аспект -– виражальний, до якого належать процесуальність динаміки, тембровість, агогіка, артикуляційно-штрихова характерність звучання, художня доцільність і міра застосу­вання виражальних інструментальних засобів, що безпосередньо пов’я­зані з індивідуальною творчою інтерпретацією. Саме в цих двох напрямках, на думку автора, повинен розглядатись увесь комплекс технологічних проб­лем, методів і підходів у формуванні майстерності музиканта-інтерпре­татора [1, с. 107].

Підготовка техніко-виконавської майстерності в коледжі включає специфіку навчання гри на баяні і полягає в тому, що володіння клавіату­рами потребує навички орієнтування на ній "всліпу", тому так важливі для студентів опанування прийомами контактування з клавіатурою, які сприяють доцільності координованості ігрових рухів, як слушно відмічено у М. Давидова. Отже техніко-виконавська майстерність є досить багато­складовою. Саме завдяки їй можна відобразити рівень звучання компози­торського задуму в якісній інтерпретації музичного твору.

Однією з умов розвитку технічно-виконавської майстерності на думку провідних педагогів-баяністів (М. Різоля, А. Семешко, М. Оберюхтіна та багатьох інших) є формування витривалості виконавця під час гри. Автори відмічають низку чинників, серед яких є: правильність організації ігрового апарату, вільність рук, уміння протистояти різного виду м’язовим затис­нен­ням. Дуже важливим є щоб студент засвоїв, що робота над технікою не є самоціллю вона завжди відбувається заради відтворення музичного твору, тому навчання слід проводити так, щоб у свідомості майбутнього фахівця були нероздільні зміст-настрій музики і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст передати.

Практика роботи показує доцільність використання позиційної підго­товки руки для вирішення цих проблем. Однак в музично-педагогічній літературі недостатньо, на наш погляд, розглянута її роль як важливого фактору в розвитку техніко-виконавської майстерності.

Загально відомо, що позиція це положення пальців та кисті руки. Під час гри рука може приймати різні проміжні положення залежно від музич­ної фактури. І. Ященко розглядає позиційність в баянному вико­навстві злагодженим системно-структурним принципом послідовного залучення пальців при виконанні звукоряду, що дозволяє баяністові логічно мислити аплікатурними позиціями, відчувати фізіологічну та психологічну свободу у вирішенні художніх завдань під час виконання музичного твору [8, с. 9].

Однак аналіз свідчить, що не всі викладачі в своїй роботі звертаються до позиційної постановки руки. Обмежуючись застарілою методикою викладання гри, яка спирається на традиції з непослідовною (непозицій­ною) аплікатурною системою ("як тобі зручно, так і грай"), що на сучас­ному етапі баянного виконавства є неможливим. Як, на нашу думку, правильно наголошує Й. Пуріц на превеликий жаль, на сьогоднішній день грамотне застосування позиційної постановки правої руки на баяні є швидше винятком, ніж правилом, а перший палець використовують як допоміжний там, де без його участі не можна вирішити фактурні проблеми [2, с. 102].

Особливості розташування правої клавіатури на трирядному баяні дозволили виконавцям-музикантам поставити руку таким чином, щоб другий палець стояв на кнопці ноти "C", третій – на кнопці ноти "Е" та четвертий – на кнопці ноти "D" – це перша висока позиція. Пальці розміщені по косій. Звертається увага на високе положення кисті правої руки (плече відведено вбік, від ліктя до зап’ястя). Для неї є характерним вузьке природне розташування, переважає принцип послідовного розміщення пальців. Перевагу цієї позиції обумовлює спокійний стан руки від ліктя до зап’ястя. При грі студентам доцільно звертати увагу на м’якість кисті, утримання її в одному положенні. Чіткі, мінімальні, рівномірні та ритмічні рухи пальців сприятимуть в подальшому набуттю швидкості в виконанні. Практика роботи дозволяє нам стверджувати що саме гами, гамоподібні етюди та гамоподібний виклад нотного матеріалу притаманний першій позиції.

З метою розвитку техніко-виконавської майстерності в студентів коледжу нами в практиці роботи широко використовується різноманітний нотний матеріал. Вправи та гами різними штрихами, з тривалостями нот по вісім, дванадцять та шістнадцять нот на стиснення або розтиснення міху; етюди: В. Терещенко C-Dur, В. Сорока № 12 a-moll, О. Денисов C-Dur, А. Дювернуа a-moll, Г. Гембера a-moll, М. Самойленко C-Dur, Л. Шітте Es-Dur, В. Гордзей А-Dur, К. Черні d-moll, – яким в основному властива є перша позиція.

Друга позиція розташована таким чином, що кисть руки знаходиться паралельно грифу. Їй характерна чотирипальцева аплікатура (другий, третій, четвертий та п’ятий пальці). Пальці розташовані таким чином: на кнопці ноти "С" – другий палець, на кнопці ноти "Е" – третій палець, на кнопці ноти "G" – четвертий палець та на кнопці ноти "C" – п’ятий. Арпеджіо, акорди, або ж арпеджовані елементи з першого та другого рядів є визначальними для неї. Запорукою успіху їх виконання (збільшення темпу) є вміння студента попередньо уявити в думці їх розміщення на клавіатурі та необхідну апліка­туру. Першочергове значення при грі має гранична економія пальце­вих рухів. Після того як буде досягнута плав­ність рухів у цій позиції при виконанні арпеджіо, акордів, можна перехо­дити до основних прийомів гри штрихами. Проблема виникає при виконан­ні гри стакатто, де не допускається великий підйом пальців, воно виконуватиметься чітко. Легато виконується м’яко, спокійним м’яким рухом знімаються ліги при зміні міху в арпеджіо та акордах. При такій грі (з економією зайвих рухів) буде збережено час та сили, отже, легше досягнути швидкості в виконанні.

Під час розучування вправ, гам, арпеджіо, етюдів необхідно ставити перед собою різноманітні завдання: інтонація, ведення міха, артикуляція, штрихи, динамічні відтінки, ритм, темп, аплікатура тощо. Провідні педагоги-баяністи (Ю. Бай, М. Давидов, Ф. Ліпс, А. Семешко, Г. Ципін та ін.) розглядають їх як дуже цінний, універсальний, найдієвіший матеріал, який дає можливість для засвоєння майже всієї техніки баяніста, тому що кожна мелодія складається або з гамоподібної, або з арпеджоподібної послідовності звуків, або ж поєднання їх обох.

Отже, спираючись на досвід роботи провідних музикантів-педагогів, в розвитку техніко-виконавських умінь поряд з арпеджіо та різноманітними вправами застосовуємо етюди. Так, наприклад, етюд В. Сороки "Подих зими" a-moll, написано на розвиток технічних умінь у другій позиції; етюди: К. Дюрінг a-moll, В. Сорока № 14 G-Dur, В. Сорока № 15 С-Dur, К. М’ясков a-moll, В. Іванов E-Dur – дозволяють закріпити навички гри у другій позиції.

У третій позиції розвернута кисть опущена вниз (розвернута позиція), ми ставимо руку таким чином, щоб на кнопці ноти "F" – став другий палець, на кнопці ноти "A" – третій палець, на кнопці ноти "C" – четвертий палець, на кнопці ноти "F" – п’ятий палець. Вона охоплює діапазон звучання в чотири звукових одиниці та є найбільш незручною і потребує пильної уваги в постановці руки. Розуміння позиційності означає перш за все певну логіку руху кисті вздовж клавіатури. Студентам зазвичай непросто добиватись ритмічної рівності виконання в цій позиції, тому потрібно враховувати, що від природи різна сила кожного пальця. Важливо слідкувати за напівзігнутим станом пальців, не допускаючи їх розгинання в суглобах фаланг при переході на сусідні кнопки, при цьому роблячи невеличкий незначний рух руки, що не завжди вдається. Одночасно студентові важливо ставити для себе завдання, щоб передпліччя плавно, без ривків і зупинок вело кисть вниз або рухалося за нею вгору по грифу. Правильними будуть рухи до наступної кнопки після відчуття опори на попередній, важливо ніби "перекотити" руку на пальці, який триматиме кнопку все з меншою силою.

Успішна робота над арпеджіо у правильній позиційній постановці руки допомагає долати більшість технічних труднощів: дозволяє підібрати найбільш раціональну аплікатуру, сприяє координації рухів, плавності ведення міху більш точному виконанню штрихів і нюансів, збагачує артикуляцію звука, покращує туше. Для розвитку техніко-виконавських навичок у третій позиції поряд з арпеджіо і вправами ми використовуємо "Етюд" Т. Лака № 14 G-Dur, К. Черні, D-Dur. Багато корисного несуть інструктивні матеріали В. Галкіна, К. Мяскова, М. Чайкіна, О. Холмінова, Ю. Акімова, О. Онегіна, О. Сударікова, відомою є збірка В. Панькова "Гами, тризвуки, арпеджіо для виборного баяна", збірники для музичних шкіл 1–5 класів. Етюди цих авторів написані для баяна чи акордеона мають значний художній зміст. Дані твори примушують студента більш ретельно триматися даної позиції руки.

З розвитком інструмента була введена п’ятипальцева позиційна аплікатура (виконання п’ятьма пальцями на всіх рядах правої клавіатури баяна). Ідеальною постановкою руки В. Бесфамільнов та А. Семешко вважають таку постановку, яка дає можливість взаємодії всіх частин руки, використання усіх джерел сили. При цій постановці кожний палець правої руки стає на певне місце залежно від його довжини. Зігнувши праву руку в лікті, пальці розміщуємо в наступній послідовності: на кнопці ноти – h-великий палець (тобто на першому ряді), на кнопці ноти e1 – другий палець, на кнопці ноти a1 – третій палець, на кнопці ноти h1 – п’ятий палець [3, с. 14]. П’ятипальцева постановка руки не протирічить основам позиційної постановки руки, а навпаки, сприяє їм.

Такі позиційні постановки рук баяніста вважаються педагогами виконавцями природніми та зручними в більшості випадків. Та як би не видозмінювали ми їх, в процесі гри рука повинна бути вільною та індивідуальною. "Рука повинна під час роботи отримувати задоволення так само, як слух повинен отримувати естетичну насолоду" [6, с. 35].

Художній твір не виконується в одній позиції руки. Так, це підтвер­джено в дослідженнях І. Ященко. Автор відмічає, що позиційний метод у творах не є статичним. Рухи пальців в одній позиції виконуються цілісно, на одному імпульсі. Рівномірний розподіл енергоресурсів у виконанні відбувається за умови відчуття центру тяжіння кисті. Реалізація позицій­ного методу, стверджує музикант-педагог, відбувається за умови розумін­ня складових елементів, до якого належать такі підвідділи позиції, як вузька, широка, напівпозиція, однорідна позиція, змішана позиція чи позиційна серія [9, с. 27].

Отже, аналіз викладеної літератури та власного досвіду роботи дозволяють нам стверджувати, що розвиток технічної майстерності в системі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва веде до найвищого ступеня володіння техніко-руховими навичками на музичному інструменті. Для його розвитку в процесі роботи звертаємось як нових сучасних надходжень, так і до традиційного технічного матеріалу. Активі­зації даного процесу сприяє звернення до розробок сучасних авторів баяністів.

**Література**

1. Алексєєв І. Викладання гри на баяні. Основи методики: навч. посіб. для консерваторій та муз. училищ. Київ: Держ. вид-во, 1957. 144 с.
2. Баян и баянисты: сб. ст. / сост. и общ. ред. Ю. Акимов. Москва: Сов. композитор, 1977. Вып. 3. 172 с.
3. Бесфамільнов В., Семешко А. Воспитание баяниста. Вопросы теории и практики. Київ: Музична Україна, 1989. 190 с.
4. Бузони Ф. Путь к фортепианному мастерству. Москва: Музыка, 1958
5. Давидов М. А. Основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ: Муз. Україна, 1983. 72 с.
6. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. Москва: Музыка 1979. 71 с.
7. Сорока В. Сходинки до майстерності. Бібліотека юного музиканта. Тернопіль: Теребовля, 2007. 46 с.
8. Хлебникова О. В. Формирование опыта музыкально-исполни­тель­ской деятельности у студентов вузов культуры: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Киев, 2001. 22 с
9. Ященко І. А. Позиційно-багаторядна аплікатура в баянному вико­нав­стві: теорія та практика: навч. посіб. для студентів спеціальності "Музичне мистецтво" ВНЗ І–ІV рівня акредитації. Старобільськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 99 с.

**СПРИЙНЯТТЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ**

**У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УЧНЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

**Харьковська М. С.**

*Стаття присвячена проблемі сприймання фортепіанної музики. Розкрито особливості навчального репертуару для дітей та наголошено на необхідності його правильного підбору, оскільки це є передумовою успішного розвитку музичних здібностей. Відсто­юється думка щодо необхідності володіння психолого-педаго­гічними знаннями викладачами музично-виконавського класу.*

***Ключові слова:*** *сприйняття, гра на фортепіано, музичне виховання, музичні здібності, навчальна діяльність.*

Виховання засобами фортепіанної гри відіграє важливу роль у всебічному і духовному розвитку особистості. Діти по-різному реагують на фортепіанну музику, так як по-різному сприймають і навколишнє середо­вище. Тому це і спонукало композиторів різних часів та народів приділяти особливу увагу створенню фортепіанних творів для дітей. Робота з учнями в класі фортепіано вимагає від викладача знання особливостей дитячого сприйняття музики, щоб за допомогою яскравих та близьких дітям образів розвивати творчу уяву, впливати на їхню свідомість. Знання особливостей сприйняття фортепіанної музики дітьми в навчальному процесі завжди в пріоритеті, тобто є актуальним.

У сфері фортепіанної педагогіки питання дитячої психології при­вертають увагу дослідників. Так, тема сприйняття музики дітьми знахо­дить відображення в працях Д. Кабалевського, Н. Мозгальової, В. Пальон­ного та інших. Дослідженням процесів в організмі людини, яка слухає музику, займалися Л. Перетятько, М. Тесленко, Б. Теплов та інші. Особли­востям фортепіанного репертуару для дітей присвячували свої праці К. Гаран, М. Данілішина, В. Дорофєєва та інші.

*Мета нашої роботи* – дослідити особливості сприйняття дітьми фортепіанної музики в процесі навчальної діяльності.

Фортепіанної гри навчаються діти різного рівня музичного та загаль­ного розвитку. Загальновідомою є думка про те, що правильний підбір викладачем навчального репертуару виступає передумовою успішного розвитку музичних здібностей учня. Музичні твори за змістом та художніми якостями повинні бути доступними для сприйняття учнем [3].

Як вказує практика, у дітей спостерігається різна реакція при прослу­ховуванні творів на уроці фортепіано (наприклад, при виборі навчальної програми). Що ж спонукає їх так сприймати та реагувати? На думку Б. Теплова, впливаючи на емоційну сферу людини, музика водночас впливає на весь організм. Вплив музики на психічний розвиток людини дуже вагомий, бо охоплює такі сфери психіки людини, як сенсорика, моторика, емоції тощо. Музика (тобто такі її музично-виразні засоби, як ритм, темп, лад, мелодія) може змінювати настрій людини, перебудову­вати її внутрішній стан. Особливе значення надається ритму. Ритми людського організму (ритми дихання, серцевих скорочень, бігу та ходьби) є фундаментальними для музичних ритмів. Вчені встановлюють певний взаємозв’язок між музично-ритмічною пульсацією та біотоками мозку [4].

Процес сприймання музики пов’язаний з деякими чинниками, які не завжди усвідомлюються людиною. "Чи стали окремі інтонації твору близькі його інтонаційному словнику, чи виник резонанс пульсації музики з фізіологічною пульсацією його організму, чи співпала широта музичної фрази зі швидкістю нервових процесів збудження і гальмування – ці та інші відповідності людиною не усвідомлюються". Реакція на почуту музику виражається у відчутому емоційному відгуку – "подобається" чи "не подобається" [4, с. 147].

Фортепіанна музика для дітей є специфічною сферою компози­тор­ської діяльності, вона має свої особливості написання. Сприйняття музики дитиною пов’язане зі специфікою її мислення. Реагування дитини на музику характеризується щирістю, емоційністю, реакцією на позитивне чи негативне. Дітям подобаються твори, де спостерігається яскраво вираже­ний сюжет, казкові персонажі тощо [1, с. 122].

Починаючи з ХVI–XVII ст., розвиток світського музикування у євро­пейській культурі сприяв виникненню нових жанрів інструмен­тального мистецтва. Одним з поширених жанрів став жанр мініатюри, який згодом зайняв особливе місце у дитячій фортепіанній музиці. Цей вид музику­вання чітко відображає дитячі образи, є нескладним для сприйняття та довершеним за формою [1, с. 118]. На думку С. Прокоф’єва, "… твір, що призначений для дитини, не може бути дуже довгим – уваги дитини не вистачить, щоб безперервно слідкувати за рухом музичного розвитку, а аналітичних та синтезуючих здібностей дитини не достатньо, щоб "зібра­ти" весь музичний твір в єдине ціле" [3].

Починати розвивати музичні здібності дітей краще через те, що їм близьке – казка, гра та іграшка. Молодшим школярам близька музика, що відображає ті образи, які пов’язані з їхнім життям та побутом: казкові, історико-героїчні персонажі, ситуації з життя дітей, казкові образи тварин тощо. Як зазначає Л. Горюнова, досконало відомо, що в світ музики не можна увійти без відповідної підготовки, без "гри в музику" на дитячому рівні" [3].

Розвивають дитячу уяву п’єси, що зображують картини природи. Такі твори привчають дітей вслухатися в навколишній світ, розвивають есте­тичне ставлення до природи. Зв’язок із життям проявляється у зображаль­ності музичних творів. Певні образи композитори передають за допомо­гою зрозумілих дітям засобів виразності, або прямого звуконаслі­дування [3]. Доречним буде твердження Д. Кабалевського: "… діти здатні сприймати, запам’ятовувати і відтворювати досить складну музику, якщо ця музика яскрава, образна і природна в своєму розвиткові. Якщо ж немає в ній яскравості, образності й природності, навіть найпростішу музику діти ніколи не сприймуть і не запам’ятають, бо вона не зворушить їхніх сердець, не вплине на їхню свідомість" [2, с. 8].

Історично так склалося, що потужним засобом впливу на дитину та формування її музичного смаку стала українська народна пісня. Доцільно застосовувати у фортепіанному репертуарі обробки українських народних пісень, де розкривається душа і характер народу, його обряди, звичаї та історичні події. Під впливом слухання та роботи над таким твором ми виховуємо у дитині патріотизм та любов до культури рідного краю [4, с. 147].

Отже, проаналізувавши особливості сприйняття дітьми фортепіанної музики, ми переконалися в необхідності розуміння викладачем музично-виконавського класу основ дитячої психології. Отримані знання допомо­жуть викладачу краще зрозуміти вікові вподобання дитини. Підібрані музичні твори у навчальному процесі не тільки розвиватимуть виконав­ську майстерність учня, а й будуть доступними для сприйняття та відображатимуть образи, близькі віку дитини, розвиватимуть творчу уяву, музичний смак та естетичне ставлення до музики. Вплив музики на зовнішній і внутрішній стан людини дуже вагомий, тому фортепіанна гра може виступати важливим складником естетичного виховання підрос­таючого покоління.

**Література**

1. Гаран К. М. Мініатюра в українській фортепіанній музиці (на прикладі аналізу циклу для дітей "Мініатюри" О. М. Яковчука). *Культура і мистецтво у сучасному світі.* 2014. Вип. 15. С. 118‒125. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kmss\_2014\_15\_19
2. Кабалевський Д. Як розповідати дітям про музику. Київ: Музична Україна, 1982. 320 с.
3. Мозгальова Н. Г., Пальонний В. І. Сучасна музика українських композиторів для дітей та її виховні можливості. URL: https://library. udpu.edu.ua/library\_files/psuh\_pedagog\_probl\_silsk\_shkolu/9/visnuk\_23.pdf
4. Перетятько Л. Г., Тесленко М. М. Вплив музики на розвиток морально-естетичних почуттів дитини в молодшому шкільному віці. *Психологія та особистість.* 2005. № 2 (8). Ч. 2. С. 138‒150. URL: [file:///C:/Users/Dell%20D630/Downloads/150838-326080-1-SM%20(1).pdf](file:///C:\Users\Dell%20D630\Downloads\150838-326080-1-SM%20(1).pdf)

**РОЗДІЛ IV**

**СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

**В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

**ЯРОСЛАВ БАРНИЧ – ТВОРЕЦЬ НЕМЕРКНУЧОГО ШЕДЕВРУ**

**Глова Я. О.**

*Стаття присвячена висвітленню творчого шляху Ярослава Барнича* – *диригента, композитора, основоположника модерної української оперети, автора популярної пісні-танго "Гуцулка Ксеня". Діяльність Я. Барнича здійснила значний вплив на становлення національної музичної культури XX століття та популяризацію української музики за кордоном.*

***Ключові слова:*** *Ярослав Барнич, диригент, композитор, пісня-танго, українська оперета, українська діаспора.*

Восени далекого 1896 року в селі Балинці Снятинського району Івано-Франківської області народився майбутній славетний композитор Ярос­лав Барнич. Його батько, Василь Барнич, був людиною освіченою та інтелігентною, працював директором місцевої школи. У 1894 році Василь Барнич заснував "Читальню просвіти", а також був ініціатором створення чудового хору, що зачаровував своїх вірних слухачів потужним звучанням.

Саме від батька майбутній митець Ярослав Барнич перейняв любов до книг, але особливе місце в його душі зайняла її величність Музика. Свої перші здобутки в музичному мистецтві Ярослав Барнич зробив, навча­ю­чись у 1906–1914 роках у Коломийській гімназії, де він організував камерний оркестр, у складі якого були його товариші.

Знаменита опера Миколи Лисенка "Наталка-Полтавка" за п’єсою І. Котляревського, з якої розпочався український театр ХІХ сторіччя, класична історія кохання та вірності, є справжньою перлиною української музики завдяки яскравому розкриттю національних образів, традицій. Недаремно саме "Наталка-Полтавка" стає першим твором, яким диригує молодий маестро.

Паралельно Ярослав Барнич також бере уроки гри на скрипці у відомого коломийського педагога Й. Шнабеля, співає у хорі. Тоді ж і робить перші власні композиторські спроби, у яких виразно простежується любов до української музики: думка й коломийка "Під сумну годину", п’єса "Oblitus" – вальс для фортепіано, "Забутий" – вальс для скрипки соло, "*Згадка-туга*" – вальс для фортепіано.

Але в яскраве музичне життя молодого композитора зловісним вихором уривається Перша світова війна. Ярослав Барнич сімнадцяти­річним добровольцем вступає до легіону Українських Січових Стрільців, у складі якого впро­довж 1913–1915 років перебуває і на Закарпатті, і в Галичині, і в Чехії. Участь у воєнних лихоліттях – важкий тягар для юнака, але й там Барнич продовжує музичну діяльність, організовує струнний квартет у складі легіону Українських Січових Стрільців, а також складає іспит зрілості у Відні.

У 1916 році Ярослава Барнича, якому виповнюється двадцять років, запрошують працювати диригентом театру "Української Бесіди". Цей театр гастролює по містах і селах Галичини й Буковини, по східних регіонах України, що входили до Російської імперії, а також у Перемишлі, Кракові та інших містах. Серед поставлених п’єс були "Хата за селом", "Гриць".

Особливість українського театру того часу полягала в тому, що він був музично-драматичним, а найпопулярнішим його сценічним жанром стала так звана "українська оперета", де музичний супровід є невід’ємною і важливою складовою вистав.

У 1924 році Барнич блискуче закінчує Львівський Вищий музичний інститут імені М. Лисенка (клас викладача В. Барвінського), а також пара­лельно стає слухачем філософського факультету Львівського універси­тету.

Згодом, у 1925 році, Ярослава Барнича призначають художнім керів­ником і диригентом Українського театру товариства "Просвіта" в Ужгороді. А ще він виїжджає до Берліна, щоб вдосконалити диригентську майстерність у класі професора Вільгельма Гросса.

Наступною сходинкою творчого життя композитора стає посада вчителя – в жіночій учительській семінарії в Самборі, а також організація філіалу Музичного інституту імені М. Лисенка (у 1927–1929 роках). Разом зі своєю надійною помічницею і головною натхненницею, акторкою Ярославою Рубчак, що стала його дружиною, він створює й очолює аматорський театр.

Ось про що свідчить його дружина Ярослава Рубчак: "Праці було багато, але він жив нею. Особливо успішною була праця зі шкільною молоддю. Із молодими співаками-учнями творив дива. Кожний шкільний концерт був подією у Станиславові… Саме в той час він почав компонувати музику легкого жанру. Пригадую коли з дітьми приїхали з одних вакацій додому, то Ярослав зробив нам несподіванку. Сів біля цитри (фортепіано ми ще не мали) і зіграв дві свої композиції до слів проф. Романа Савицького – два танго: "Ой, соловію" та "Хлопче мій, хлопче". Ми були в захопленні і просто примусили його далі творити щось таке легке та мелодійне. За короткий час з’явилися такі його твори, як "О, гарна крале", "Запізно", "Молоді емерити", "Лист" і врешті – славне танго – пісня "Гуцулка Ксеня" [2, с. 201].

На початку 1932 року Ярослав Барнич викладає історію церковної музики і співу в Станіславівській духовній семінарії. Також організовує театральні музичні вистави, різні концертні програми, які користувались неабияким успіхом у місцевих слухачів.

Я. Барнич активно працює у галузі української оперети і по праву вважається основоположником модерної української оперети. Всього митець створив 4 оперети: "Дівча з Маслосоюзу" (1933), "Шаріка" (1934), "Пригода в Черчі" (1936) і "Гуцулка Ксеня" (1938) [5].

Події славнозвісної оперети на три дії – "Гуцулки Ксені" відбуваються в 1936 році: (*І дія* – в оселі "Говерля" у Ворохті; *2 дія* – в Яремчі під залізничним акведуком; *3 дія* – в готелі "Гостиниця" у Львові).

Всі чотири оперети були позитивно оцінені такими відомими українськими музикантами та критиками, як В. Барвінський, Н. Нижан­ківський, А. Рудницький, які вважали Барнича композитором, який "сюжети й музику до оперет брав із нашого життя, вбираючи їх у європейські рамки".

На превеликий жаль, з приходом радянської влади восени 1939 року всі оперети композитора були заборонені, зокрема славна "Гуцулка Ксеня", адже вони були пронизані патріотично-національними ідеями, дотепним народним гумором. З того ж часу Ярослав Барнич працював диригентом Станіславського музично-драматичного театру ім. Івана Франка та диригентом симфонічного оркестру філармонії, а також створює у 1940 році Гуцульський ансамбль пісні і танцю, який гастролює по всій Україні і користується неабиякою популярністю.

У роки німецької окупації (1941–1944) Ярослав Барнич обіймає посаду диригента Львівського оперного театру і навіть за таких складних обставин продовжує плідно працювати, повністю віддаючись служінню музичному мистецтву.

З 1944 року Ярослав Барнич емігрує – спочатку до Німеччини, а потім у Сполучені Штати Америки, штат Огайо, місто Клівленд.

Коли в 1952 р. в Нью-Йорку відкривається Український музичний інститут, у його філії в Клівленді Барнич викладає гру на скрипці та теоре­тичні предмети, а також створює Український народний хор.

У 1950–1956 роках у місті Торонто, Канада, було поновлено його оперети "Шаріка" і "Гуцулка Ксеня", а згодом і створено фільм "Гуцулка Ксеня", який пройшов по усіх осередках української діаспори у Північній Америці. І хоча тривалий час авторство "Гуцулки Ксені" було трактовано помилково, існують переконливі свідчення, що автором слів і музики найпопулярнішої пісні-танго є саме Ярослав Барнич.

Композитор компонує музику "легкого" жанру, створюючи популярні пісні-танго, з надзвичайно вдалим поєднанням вокальної природи пісні із запальними ритмами танго. Крім "Гуцулки Ксені", у жанрі *пісні-танго* композитору належать ще твори "Ох, Соловію", "Чи тямиш?", "Ще раз…" – з виразно національним характером, стилем, з оживленням стихії україн­ського духу.

У 1961 році професор Барнич об’єднує Український народний хор з декількома церковними хорами й утворює Український хор імені Тараса Шевченка, з яким виїжджає до міста Вінніпег у Канаді для відкриття пам’ятника Тарасу Шевченку. Відбувається урочистий концерт, в якому задіяно 300 співаків Українського хору та 80 музикантів Вінніпезького оркестру. За успішне проведення концерту керівництво міста Вінніпега присуджує Ярославу Барничу звання почесного громадянина міста.

Українська діаспора в 1966 широко відзначає 70-річчя композитора, 50-річчя його музично-творчої діяльності, а також 15-річчя Українського хору імені Тараса Шевченка. У Клівленд надходять благословення і вітання ювіляра від самого Папи Римського Павла VI та кардинала Йосифа Сліпого. А день 23 квітня 1966 року оголошено "Днем Барнича" в штаті Огайо [5].

Останні роки життя Ярослав Барнич працює над п’єсою-казкою на три дії "Чародійна сопілка". На жаль, він не встиг завершити цей твір, бо 1 червня 1967 року відійшов у вічність.

Видатний український мистецький діяч, диригент, композитор Ярослав Барнич, якому належить неабиякий внесок у національну музичну культуру та популяризацію української музики за кордоном похований вдалині від рідної серцю Галичини – у місті Клівленд, штат Огайо, США.

Але до його творчості не забувають звертатися в сучасному українському культурно-мистецькому середовищі. Так, у 2019 році за мотивами оперети Ярослава Барнича "Гуцулка Ксеня" режисеркою Оленою Дем’яненко знято фільм-мюзикл "Гуцулка Ксеня". Фільм вийшов в широкий український прокат [7 березня](https://uk.wikipedia.org/wiki/7_%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%BD%D1%8F) 2019 року й отримав схвальні відгуки від українських кінокритиків та гран-прі японського фестивалю Mt. Fuji – Atami International Film & VR Festival 2019, (Японія) [6].

**Література**

1. Пушик С. Хто ж автор пісні-танго "Гуцулка Ксеня"? *Українська музична газета.* 1999. № 3. С. 7.
2. Філоненко Л. П. До історії написання Ярославом Барничем "Гуцулки Ксені". *Етнос. Культура. Нація:* зб. наук. праць за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Дрогобич, 2004. № 4. С. 199–206.
3. Філоненко Л. П. Ярослав Барнич: науково-популярний нарис про життя і творчість: монографія. Дрогобич: Відродження, 1999. 149 с.
4. Яцків О. Про Ярослава Барнича – творця оперет і його знамениту пісню "Гуцулка Ксеня". Дрогобич, 2002. С. 279–280.
5. [URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%87\_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2\_%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87](file:///D:\05.04.20\Читання%202020.%20Статті\ http:\uk.wikipedia.org\wiki\%25D0%2591%25D0%25B0%25D1%2580%25D0%25BD%25D0%25B8%25D1%2587_%25D0%25AF%25D1%2580%25D0%25BE%25D1%2581%25D0%25BB%25D0%25B0%25D0%25B2_%25D0%2592%25D0%25B0%25D1%2581%25D0%25B8%25D0%25BB%25D1%258C%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B8%25D1%2587)
6. URL: http:[//uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%83%D1%86%D1%83%D0%BB%D0%BA%D0%B0\_%D0%9A%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%8F\_(%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BC,\_2019)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%83%D1%86%D1%83%D0%BB%D0%BA%D0%B0_%D0%9A%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%8F_(%D1%84%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BC,_2019))

**ЖАНРОВА РІЗНОМАНІТНІСТЬ**

**УКРАЇНСЬКИХ ДУХОВНИХ ХОРОВИХ ТВОРІВ**

**Дорохіна Л. О.**

*У статті розглядаються основні жанри духовних хорових творів літургійного та паралітургійного напрямків. Простежуються етапи їх розвитку.*

***Ключові слова:*** *духовна музика, жанр, літургія, паралітургійна музика.*

Духовна музика – великий пласт світової культури, естетичний потенціал якої має незриму глибину. Протягом багатьох століть цей вид сакрального мистецтва відігравав значну роль у процесі розвитку особистості і становлення її моральних устоїв.

На думку мистецтвознавця В. Воскобойнікової, для хорового мис­тецтва на сучасному етапі його розвитку дедалі актуальнішими стають процеси жанрових перетворень. Жанровий підхід у вивченні та сприйнятті музики передбачає уявлення не лише про норми музичної мови, але й про особливості світогляду, музично-комунікативну ситуацію, запрограмовану в цьому жанрі, його місце в жанровій системі епохи, ієрархію цінностей та форми функціонування музичної культури [3, с. 277].

У духовній музиці спостерігається могутній творчий злет: богослуж­бові піснеспіви збагачуються народнопісенними елементами; церковна служба набуває характеру загальнонародного дійства, помітну роль відіграють авторські композиції. Сакральна музика активно розвивається і має досить розгалужений внутрішній жанровий розподіл.

Українська музична енциклопедія свідчить про те, що "українська культура, як правило, представлена чотирма великими жанровими системами, що знаходяться у складній взаємодії: музичний фольклор, духовна музика, академічна музика європейської традиції тамасовамузична культура. Кожна система здатна утворювати власні "субсис­теми" [10, с. 68].

Жанри духовної музики складають окрему групу в загальній системі музичних жанрів. Виходячи із традиційного в музикознавстві тлумачення поняття музичного жанру, жанри духовної музики розглядають як культово-обрядові (інакше кажучи літургійні, богослужбові, музичні твори, які виконуються під час церковної служби) та концертні (паралітургійні, неканонічні твори, виконується за певних умов в церкві та в умовах концертної зали, втрачаючи ритуальну складову). Паралітургійна музична творчість – хорові концерти на релігійний текст, канти і псалми, колядки, а також композиторські твори, обробки, що мають духовну спрямованість. Разом з церковним співом їх об’єднують назвою "духовна музика" як узагальнюючим поняттям.

Жанрова система української духовної музики генетично пов’язана з греко-візантійською культурною традицією. В епохуВідродженняй бароко вона зазнала великого впливу західної християнської культури, що спричинило значну трансформацію традиційних богослужбових жанрів й виникнення нових жанрових зразків, з-поміж яких найвизначнішим і національно самобутнім став *партесний концерт.* Процеси взаємодії культурних традицій породили також оригінальні *паралітургічні* музичні жанри(*псалми*, кант, духовний вірш) [10, с. 68]. Починаючи з часів Київської Русі, християнство впливало і на народну пісенну творчість. Виникли спеціальні пісні-псалми, написані на сюжети з Біблії, Псалтиря та інших церковних книг. "Їх творцями були старці, каліки, паломники до святих місць, а також лірники, які пронесли традиції релігійного фольклору аж до ХХ ст." [6, с. 72].

Вокально-хорові жанри духовної музики обумовлені зв’язком з літературно-поетичним текстом. Традиційно вони виникали як музично-поетичні жанри (в музиці древніх цивілізацій, середньовіччя, в народній музиці різних країн), де слово і музика створювались одночасно, маючи спільну ритмічну організацію [8, с. 28]. Історичний розвиток слов’янського літургійного співацького мистецтва виявив тенденції захоплення музикою, яка розуміється в контексті самодостатнього мистецтва, долученого до богослужіння лише для його супроводу.

Характерною рисою жанрової системи літургійної музики є її чітка ієрархічність. Так, в богослужбовій практиці склалися такі великі жанри (чини): Літургія, Всенощна, Панахида, Вінчання, Молебень, Водохреще. Прості жанрові одиниці – стихира, кондак, канон, ірмос, тропар, антифон, прокимен та ін. За кожним терміном стоїть певна символіка, закріплена на текстовому, музичному, функціональному рівнях. Жанрове ім’я піснеспів отримує у зв’язку з використовуваним текстом та місцем розташування в богослужбовій послідовності.

Як відомо, музика в церкві носить підлеглий характер і служить засобом для активізації сприйняття слова, що звучить під час служб. Так виникає група жанрів, пов’язаних з незмінним текстом – "Світе тихий", "У Царстві Твоїм", "Херувимська", "Милість миру", "Достойно є", "Нехай сповняться уста наші", "Вірую", "Отче наш". В кожному конкретному випадку жанр означає самостійний твір.

Інший ряд літургійних жанрів пов’язаний із змінними текстами. Жанрові найменування виражають сутність піснеспіву: тропар – пісня, що зображає спосіб життя святого або опис свята; прокимен – передує читанню обраних моментів зі Старого або Нового Завіту; катавасія ("сходження", "угода") – частина канону, для співу якого обидва хори виходять на середину храму і співають разом. До цього ряду також відносять стихиру, кондак, антифон, псалом, причетний, величання та інші.

Особливе значення серед цих жанрів має псалом, що утворив навколо себе цілу систему псалмодійних жанрів (тобто групу співів на тексти з Псалтиря, які мають власні жанрові назви).

Слід зазначити, що коли піснеспів використовує текст псалма від початку до кінця, жанрова назва "псалом" за ним зберігається. Такі 103-й псалом "Благослови, душе моя, Господа", 33-й псалом "Благословляю Господа", 50-й псалом "Помилуй мя, Боже".

У разі діалогічного виконання двома хорами псалми отримують назви антифон ("Блажен муж" антифони недільні образотворчі "Благослови, душе моя, Господа", "У Царстві Твоїм"). Особливу групу складають хорові концерти, які стали своєрідним вставним номером Літургії. Іноді концерти замінялися співом "Хвалите Господа з небес".

Секуляризація почала замінювати літургійні співацькі форми світсь­ки­ми музичними формами. Вільно створена музика на богослужбові тексти дуже віддалилася від богослужбового стилю і порядку. Відомий науковець А. Сохор звертає увагу на переходи окремих жанрів з однієї групи до іншої, пов’язуючи цей процес з явищами жанрових розшарувань і синтезу (поєднання духовно-музичних творів із групою концертних творів) [9, с. 243]. Такі твори позбавляли церковний спів його сутності – літургійності – і перетворювали його просто на хорову вокальну музику, у якій тільки текст відрізняв композицію від світської хорової музики.

Музикознавець В. Воскобойнікова в статті "Жанрове розшарування "Всеношна" в культурно-історичному розвитку" наводить чинники, що сприяли жанровому розшаруванню у сфері духовно-музичного мистецтва:

1) взаємопроникнення і конфронтація двох типів культурної пара­дигми на межі епох Середньовіччя й Нового часу;

2) привнесення до церковного співу елементів духовної і світської західноєвропейської культури, що зумовило виникнення у богослужінні "концертних" ознак;

3) розвиток професійної музичної культури в другій половині XIХ – на зламі XIX–XX ст.;

4) особистісно-творчий аспект [3, с. 288].

Найважливішу роль у процесі секуляризації православної духовної музики відіграв жанр духовного концерту, який, на думку В. Мартинова, персоніфікує різні типи організації мелодійного матеріалу в богослу­жінні [7, с. 200]. З ним, за свідченням дослідника, переважно і пов’язаний розвиток професійної хорової культури в ХVIII ст., а також перелом у православній церковній музиці. Починаючи з кінця ХХ століття, компо­зитори відновлюють паралітургійні жанри фольклорного походження – колядки та щедрівки.

У богослужбовому Уставі немає назви "концерт", але, незважаючи на це, жанр концерту міцно ввійшов у богослужіння. За концертом закріпи­лося певне місце в службі, зміцнення жанру в богослужінні привело до зміни в самому розумінні сутності богослужбового співу: він стає елемен­том не іманентним богослужінню, а пов’язаним із явищами сторонніми, привнесеними іззовні часто для задоволення естетичного почуття парафіян, демонстрації мистецтва співу, композиторської май­стерності. У результаті художня функція стала переважати над життєвою, ритуальною. Виникало протиріччя між церковно-співочою традицією й естетичними вимогами часу. На думку дослідника богослужбового співу І. Гарднера, "увага прихожан переноситься від сприйняття уставного тексту причасного вірша, що виконується в подібних випадках дещо формально – на акордовому "чітке", на складну і ефектну музичну фактуру "концерту" і на співацьку техніку його виконання. Сам же "концерт", здебільшого не пов’язаний за змістом з богослужбовою темою даного дня, не мав літур­гійного, богослужбового значення, а отримав тільки значення музич­не" [4, с. 213]. Саме в цьому жанрі спостерігається домінування музики над словом.

Особливе місце в духовній музиці посідає жанр літургії. Вона має свої особливості: як богослужіння з тисячолітньою традицією пов’язується із витоками християнства, а як похідний від богослужіння музичний жанр позначена особливою сакральністю. Провідним у визначенні жанровості чи обрядовості літургії стають умови її виконання. Мирон Бендик вважає, що літургійний спів багатьма музикантами і музикознавцями розгля­дається як витвір людського таланту, як естетичний і мистецький фено­мен. Автор статті "Богословський сенс літургійного співу" репре­зентує деякі складові літургійного богослов’я, "щоб збагатити те, що співається устами" [2, с. 2–3].

Повні літургійні цикли яскраво представлені у композиторський творчості М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Демуцького, Я. Яциневича, П. Гончарова, М. Гайдая, Г. Давидовського, О. Кошиця та ін.

На думку Н. Александрової, в творчості сучасних композиторів, які звертаються до богослужбових жанрів, знайшли взаємного впливу традиційний типологічний та авторський індивідуальний стиль. Така взаємодія дозволила визначити особливе призначення літургійних форм у сучасній композиторській творчості. В останні десятиліття ХХ – на початку ХХІ століття українські композитори стали активно звертатися до службових храмових форм, духовних текстів та жанру православної літургії. Дослідники наголошують, що найбільшим репрезентантом духовності став саме літургійний спів [1, с. 65].

У сучасному хоровому мистецтві духовна музика представлена майже в усіх жанрах. Традиційно хорові колективимають у своєму репертуарі зразки обіходного церковного співу, високомистецькі твори на духовний текст та духовну музику сучасних авторів. Композитори Л. Дичко, Б. Фільц, В. Степурко, Г. Гаврилець, Ю. Антків. М. Дацко та багато інших поповнюють репертуар хорових колективів різножанровими композиціями духовної музики.

В основу авторського духовно-музичного твору в більшості випадків гармонізовано справжню церковну мелодію, також зустрічаються авторські переосмислення церковного співу чи вільний авторський твір духовного спрямування.

Піснеспіви літургії дедалі часто виконують поза богослужінням у концертних залах, не тільки як цикл богослужебних піснеспівів, а й як окремий авторський твір. З розвитком музичного мистецтва багато жанрів еволюціонують, на їх основі створюються нові. На основі церковного співу в Україні активно розвивалися інші види вокально-хорової творчості релігійного характеру.

В умовах розрізнення жанрів духовної музики на літургійні та пара­літургійні можна вважати, що повною мірою різноманітність духовних творів представлена паралітургійним напрямом: хорові духовні та пар­тесні концерти на релігійний текст, канти і псалми, колядки і щедрівки, а також композиторські твори, обробки, що мають духовну спрямованість.

Для сучасної вітчизняної духовної музики характерна тенденція синтезувати древнє і сучасне, фольклорне й індивідуально-професійне, національне і загальне, особистісне й колективне. Відбулися жанрові перетворення, зумовлені так званою "реабілітацією" християнського світорозуміння, норм релігійної моралі та справжніх цінностей православ­ної культури. Реставруються окремі піснеспіви, що опинилися в забутті, створюються цикли і циклічні композиції. Відбулося відродження древньої православної тематики, канонічних зразків церковного мистецтва, старо­винних криласних жанрів. Ідеї морального, духовного подвигу історичних особистостей знову стали прикладом самовдосконалення і духовного становлення українців [5, с. 250].

Отже, жанрова різноманітність духовної хорової музики досить багатогранна. Науковці минулого та сучасності чітко розрізняють літур­гійні, богослужбові хорові твори, які виконуються під час церковної служби, та паралітургійні, неканонічні твори, що виконуються в церкві, але не передбачені уставом, з дозволу церковної влади чи в умовах концертної зали, втрачаючи ритуальну складову. Ці два напрями мають досить розгалужену внутрішню систему жанрів.

Українська духовна хорова музика – самодостатній об’єкт, який має свою природу, визначальні риси й особливості, обрядове та соціо­культурне призначення, силу психологічного впливу на свідомість і переконання віруючих.

**Література**

1. Афоніна О. Сучасна українська музика у вимірах євроцентризму: монографія. Київ: НАКККіМ, 2012. 164 с.
2. Бендик М. Богословський сенс літургійного співу. *Слово*. 2010. № 4 (44). С. 2–3.
3. Воскобойнікова В. Жанрове розшарування "цілонічного пильну­вання" в культурно-історичному розвитку. *Культура України*. 2013. Випуск 41. С. 276–284.
4. Гарднер И. Богослужебное пение Русской Православной Церкви: в 2 т. Сергиев Посад: Московская Духовная академия, 1998. 638 с.
5. Кириченко О. Особливості сучасної співочої богослужбової культури. *Культура України*. 2013. Вип. 41. С. 243–251.
6. Корній Л. Проблема національної ідентичності української музичної культури (на прикладі духовної музики). *Часопис Національної музичної академії імені П. І. Чайковського*. Київ, 2008. № 1. С. 97–105.
7. Мартынов В. История богослужебного пения: учеб. пособ. Москва: РИО Федеральных архивов; Русские огни, 1994. 240 с.
8. Осеннева М. Хоровой класс и практическая работа с хором: учеб. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед. Москва: Издательский центр "Академия", 2003. 192 с.
9. Сохор А. Эстетическая природа жанра в музыке: исследование. *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Ленинград: Сов. композитор, 1981. Т. 2. С. 231–293.
10. Українська музична енциклопедія / редкол.: Г. Скрипник (голова) та ін.; НАН України, Ін-т мистецтво знав., фолклористикики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: Вид-во Ін-ту мистецтвознав., фольклористики та етнології НАН України, 2006. 680 с.

**МУЗИЧНИЙ АНАЛІЗ У РІЗНИХ ФАЗАХ**

**ВИКОНАВСЬКОГО МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО АКТУ**

**Дорохін В. Г.**

*У статті розкривається специфіка музично-виконавського аналізу як частина загальної проблематики виконавської творчості. Розглядаються особливості функціонування механізмів музичного аналізу в різних фазах виконавського музично-творчого акту.*

***Ключові слова:*** *музичний аналіз, фази музично-творчого акту, музично-виконавська інтерпретація, музичне мислення.*

Одним із завдань сучасної теорії музичного мистецтва є розробка ключових проблем, пов’язаних із виявленням закономірностей вико­навської творчості. Музичне мистецтво існує в умовах процесуального буття, тому аналіз процесуальних особливостей виконавства повинен не тільки з необхідністю входити в систему наукових знань про виконавське мистецтво, а й складати один із розділів загальної теорії музичного виконавства. Тим часом саме питання організації музичного руху – найменш розроблена частина загальної проблематики виконавської творчості, хоча на необхідність пізнання музичного виконавства з цього боку вказували багато фахівців (А. Малінковська, В. Москаленко, Ю. Холопов та ін.). Концертно-виконавський акт у процесуальному тракту­ванні ще не достатньо описаний. Відсутність спеціальних досліджень, що базуються на уявленні про механізми музично-виконавського аналізу, зумовила вибір теми даної статті.

Перш ніж розпочати розгляд кола питань, пов’язаних із заявленою темою, звернемо увагу на той факт, що в загальній практиці застосування слова "аналіз" використовуються три різних його значення:

1) широке значення, коли цим терміном позначається певна галузь наукового знання;

2) сама діяльність щодо осмислення-тлумачення;

3) більш вузьке значення, коли терміном "аналіз" позначається тільки невід’ємна складова будь-якої пізнавальної або практичної діяльності.

Як вихідне для нашого дослідження візьмемо третє положення як функціонально наближене до термінологічного (родового) значення слова "аналіз".

Існує безліч визначень поняття аналізу, однак у контексті відобра­ження специфіки виконавського процесу (як психомоторного акту) доцільно використовувати, на наш погляд, психологічну його інтерпре­тацію: "Аналіз (грец. anaalusis – розкладання) – реальний чи мисленнєвий поділ об’єктів і явищ на складові, виокремлення в них елементів, ознак і властивостей. Аналіз є необхідною умовою будь-якої (пізнавальної чи практичної) взаємодії живого організму з навколишнім світом. Він здійс­нюється в мозку тварин і людей у процесі відображення дійсності. Без аналізу неможливе чуттєве пізнання. У поєднанні із синтезом він наявний у відчуттях і сприйманнях. У тварин аналітико-синтетична діяль­ність прояв­ляється в їх діях і поведінці. У людей з ускладненням трудової діяльності поступово вироблялася здатність здійснювати процеси аналізу і синтезу в розумовому плані, без реального поділу предметів на окремі частини і практичного їх об’єднання. Зародившись у практичній діяльності, аналіз у процесі розвитку людини піднявся до мисленнєвої форми. Завдяки мові стало можливо оперування мисленнє­вими абстракціями і умовиводами, які ґрунтуються на знанні і набутому досвіді. У психології "аналіз" – одна з найважливіших мисленнєвих операцій і розумових дій" [14, с. 20].

Цілком очевидно, що музичний аналіз є одним із видів загального аналізу, а музично-виконавський – відповідним напрямком музичного. Подібну ієрархію можна продовжити залежно від специфіки діяльності, адже відомо, що у музичній практиці виконавський аналіз – явище поширене і різноманітне. До кола тих, хто займаються музично-виконав­ським аналізом, можна віднести не тільки музикантів-виконавців, але й музико­знавців (істориків, теоретиків, критиків і т. д.), музичних режисерів, викладачів музики і всіх інших, чия діяльність так чи інакше пов’язана з розкриттям виразно-смислового та технологічного потенціалу музичного виконання (продукту виконавської творчості).

Так чи інакше, специфіка аналізу, як правило, визначається, по-пер­ше, властивостями матеріалу, який аналізується, по-друге, завдан­нями, які ставить перед собою той, хто аналізує, і, по-третє, особливостями аналізуючої діяльності.

У контексті даної статті до розгляду пропонується діяльність музи­канта-виконавця, який здійснює аналіз безпосередньо у процесі музично-виконавського інтерпретування.

Очевидно, що музично-виконавська інтерпретація – явище художнє та породжується творчими механізмами музичного мислення. Враховуючи інтонаційну природу музики, М. Михайлов визначає музичне мислення як "... мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам’яттю за допомогою музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повтор­них музичних сприймань" [9].

Вважається, що пізнавання предмета або явища стає максимально ясним за допомогою логічного прийому його розкладання за ознаками на складові частини. Мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда завжди пов’язане з механізмами аналізу. Саме методи аналізу забезпечують логічну послідовність розумових процесів на шляху до пізнання, дозволяють отримати необхідну інформацію про структуру об’єкта дослідження, а також виділити із загальної маси фактів ті, які безпосередньо відносяться до розглядуваного питання.

У музичній практиці об’єктом виконавського аналізу часто виступає не тільки нотний текст або виконавські версії, але і внутрішня форма інтонування, різні фази виконавського музично-творчого акту, етапи роботи над музичним твором, сфера самоаналізу тощо.

Окреслимо механізми музично-виконавського аналізу та їх роль в організації виконавської інтерпретації.

Серед численних тлумачень поняття *механізм* найбільш прийнятним у контексті нашого дослідження є "...внутрішній пристрій, система чого-небудь. …Сукупність станів і процесів, з яких складається яке-небудь фі­зич­не, хімічне, фізіологічне і т. п. явище. *Механізм мислен­ня*" [15, с. 262].

Значущими механізмами аналізу (в даному контексті – музично-виконавського) є основні фази розумових операцій: *сприйняття, розпіз­нання[[1]](#footnote-1) та осмислення.*

*У фазі сприйняття* відображаються предмети чи явища в цілому шляхом прийому і перетворення інформації, одержуваної за допомогою органів почуттів. Як форма чуттєвого відображення предмета або дії, сприйняття включає виявлення об’єкта як цілого, розрізнення окремих ознак в об’єкті, виділення в ньому інформативного змісту, адекватної мети дії, формування чуттєвого образу. В цілому сприйняття – це пізнавальний психічний процес, який формує суб’єктивний цілісний образ об’єкта при його безпосередньому впливі на аналізатори через сукупність відчуттів, ініційованих даним об’єктом.

У *розпізнанні* відбувається ідентифікація та ототожнення смислових елементів через розкладання їх за ознаками на складові частини або виділення із загальної маси фактів тих, які безпосередньо відносяться до розглядуваного явища.

У фазі *осмислення* з’ясовуються художні значення виділених компо­нентів через різні механізми порівняння, здійснюється оцінна функція.

Механізмами музично-виконавського аналізу можуть бути і меха­нізми, які приводять в рух інші механізми. Наприклад, механізми роз­пізнання функціонують за допомогою сенсорних механізмів сприйняття (зорових, аудеальних, дотикових і т. д.) і багато в чому визначають характер і методику музично-виконавського аналізу. Або інакше, меха­нізмами музично-виконавського аналізу можуть бути всі фактори, які сприяють процесам пізнання виконавського процесу, тобто формування виконавського задуму і його втілення.

Музично-виконавський аналіз як прояв інтелектуального начала обумовлюється *зовнішніми* (інтонаційно-репродуктивними, збиральними) і *внутрішніми* (інтонаційно-продуктивними, творчими) чинниками. У даному контексті найважливішу роль відіграють методи самоаналізу.

Специфічні особливості функціонування механізмів музично-виконавського аналізу визначаються:

* об’єктом і предметом аналізу;
* цільовою установкою і конкретними завданнями.

Об’єктом музично-виконавського аналізу можуть бути всі фактори музично-виконавського творчого акту: текст музичного твору (нотний або виконавська версія), фази виконавського музично-творчого акту, етапи роботи над музичним твором і т. д.

Предмет і методика музично-виконавського аналізу визначаються його функціями й особливостями завдань, які ставить перед собою виконавець на тому чи іншому рівні (масштабному, системному і т. д.). У даному контексті саме специфіка діяльності мотивує цілі аналізу, а цільова установка визначає доцільність вибору об’єкта, предмета, постановки завдань і необхідної методики.

Просуваючись від загального до частинного і досягнувши необхідної "глибини" в осмисленні аналізованих компонентів музично-виконавських уявлень (і, якщо необхідно, артикуляційних апробацій), включаються механізми зворотних зав’язків – руху від частинного до загального, тобто аналізу через синтез, як "загальний механізм людського мислення, який полягає в тому, що у процесі мислення об’єкт включається у нові зв’язки і відношення з іншими об’єктами і завдяки цьому розкриває свої раніше невідомі властивості і якості, які фіксуються в нових поняттях і знаннях… Завдяки аналізу через синтез забезпечується неперервність розумового процесу у пізнавальній діяльності людини" [14, с. 23]. Таким чином, у процесі досягнення більших, узагальнених цілей те, що було об’єктом аналізу, може стати його предметом, а цілі можуть трансформуватися в завдання.

Вибір предмета і методу музично-виконавського аналізу мотивується розв’язанням конкретних творчих завдань і необхідністю формування специфічних умінь і навичок.

Відомо, що вміння досягати результат народжує мотивацію до дії і впевненість у своїх намірах. Саме вміннями визначається логіка організації дії, її раціональність і прогнозованість у досягненні результату. Вміння завжди спираються на знання і навички. В свою чергу, професійні навички формуються тільки в процесі пізнання, що вимагає особливих умінь. І тільки тоді, коли вміння формувати виконавські навички і творчо оперувати ними на всіх стадіях музично-виконавського творчого акту також набуває форми навички, можна говорити про високий рівень професіоналізму.

Беручи за основу структуру музично-творчого акту, запропоновану В. Г. Москаленком [12, с. 16] *(інтонаційна модель – інтонування – інтонація),* представимо наступну схему основних фаз виконавської організації музично-творчого акту: *виконавське моделювання – виконав­ське інтонування – виконавська версія.*

У першій фазі *виконавського* *моделювання* закладаються мотиваційні механізми майбутнього втілення, причому на рівнях музично-виконав­ських уявлень механізмами аналізу розкривається художній потенціал твору, формуються еталонні моделі майбутнього втілення тощо. Тут структура музично-виконавських уявлень охоплює три основні сфери: *розуміння, слухання і моторики*. При цьому механізми аналізу можуть бути спрямовані як на формування кожної зі сфер музично-виконавських уявлень, так і на їх міцні зв’язки, тобто на характер взаємодії між ними.

*Фаза виконавського інтонування* є тим етапом, на якому проходять слухомоторну апробацію еталонні моделі (моделі-заготовки) і всі набуті навички на стадії моделювання. Очевидно, що йдеться про музичне вико­нання, яке може бути повністю зрозуміле і реалізоване тільки у взаємо­зв’язку з усім обсягом уявлень, з яких воно відбулося. При цьому йдеться про всі життєві відносини буття виконавського інтонування: і самої музики, і всіх компонентів, які визначають сутність безпосереднього її втілення в реальному звучанні.

За визначенням А. Малінковської, "виконавське інтонування – це осмислено-виразна, спрямована на слухацьке сприйняття реалізація музики (голосом або на інструменті) в процесі виявлення та оформлення відносин між елементами музичної форми на всіх рівнях їх системної організації у виконуваному творі і на основі цілісної взаємодії компонентів конкретного інструментального комплексу" [10, с. 14].

Оперування музично-виконавськими уявленнями на стадії їх вті­лення засобами музичного інструмента вимагає набуття специфічних умінь і навичок, а саме:

* адекватних і раціональних психомоторних реакцій;
* процесу контролю та коригування звучання;
* автоматизації слухомоторних дій;
* оперування свідомими і підсвідомими діями;
* доцільного та раціонального розподілу уваги;
* психоемоційних станів та ін.

*Фаза виконавської версії* є не тільки підсумком виконавського інтону­вання, але і дуже важливим етапом роботи над музичним твором. Тут у процесі аналізу виконавської версії набуваються необхідні виконавські вміння і навички оцінки та коректування всіх рівнів виконавської організації художньої цілісності. Саме завдяки цим навичкам формується оновлена модель майбутньої виконавської версії.

Таким чином, усі вміння і навички, сформовані за безпосередньої участі різних механізмів музично аналізу, є суттєвими факторами музично-виконавської інтерпретації.

**Література**

1. Вицинский А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музы­кальным произведением. Психологический анализ. Москва: Клас­сика – XXI, 2003. 97 с.
2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (фило­соф­ский анализ). Новосибирск: Наука, 1982. 256 с.
3. Денисов Э. В. Стабильные и мобильные элементы музыкальной формы и их взаимодействие. *Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники*. Москва: Советский композитор, 1986. С. 112–136.
4. Дышлевый П. С., Яценко I. B. Регуляция творческой деятель­нос­ти (философско-методологические проблемы). Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986. 209 с.
5. Иванов В. П. Художественная деятельность и художественная реальность. *Художественная деятельность (проблемы субъекта и объективной детерминации).* Київ: Наукова думка, 1980. С. 80–112.
6. Лазарев С. С. Онтология точности и прогностичности. *Вопросы философии.* 2004. С. 113–127.
7. Леонидов Р. Л. Системный анализ исполнительского процесса. *Вопросы музыкального исполнительства и педагогики:* сб. трудов. Астрахань: АГК, 1992. С. 6 –89.
8. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. Москва: Музыка, 1988. 236 с.
9. Михайлов М. О некоторых психологических механизмах музыкаль­ного мышления. *Этюды о стиле в музыке:* статьи и фрагменты. Ленинград: Музыка, 1981. С. 117–147.
10. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирова­ние: проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI–XX веков: Очерки. Москва: Музыка, 1990. 191 с.
11. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учеб­ное пособие. Киев: Клякса 2012. 272 с.
12. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпре­тации (К проблеме анализа): исследование. Киев: Госконсерватория, 1994. 157 с.
13. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
14. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).
15. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Русский язык, 1981–1984. Т. 2. К–О. 1982. 736 с.

**МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТРУБАЧА**

**ТИМОФІЯ ДОКШИЦЕРА: РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ**

**Кавунник Л. В.**

*У статті розкривається вклад всесвітньо відомого трубача, професора Т. О. Докшицера в становлення і розвиток теорії та методики сучасної вітчизняної музичної освіти. В регіональному контексті проаналізовано життєвий та творчий шлях митця, уродженця Ніжина. Висвітлюються методичні поради Т. О. Докши­цера в контексті підготовки музикантів-духовиків в закладах музично-естетичної освіти І–ІІ рівнів акредитації.*

***Ключові слова:*** *інструментальне виконавство, регіональний кон­текст, методика навчання гри на духових інструментах.*

У навчальному процесі учнів та студентів мистецько-освітніх закладів І–ІІ рівнів акредитації важливе місце посідають форми інструментально-виконавської підготовки на індивідуальних заняттях. Це актуальна проблема, складовими якої є опрацьовані й стверджені роками педа­гогічної практики викладача навчальні програми, його досвід, фахова освіта. Велике значення мають поряд з вміннями та навичками, які він формує в учнів та студентів класу на індивідуальних заняттях, є й обізнаність педагога в сучасних методиках, наукових розробках.

Актуальність теми статті полягає у висвітленні методик, використання яких допомагає урізноманітнити заняття, зацікавити учня, студента, заохотити до виконання зручними прийомами гри почасти складних пасажів, зворотів, що розкривають нові можливості звучання інструмента. Цьому сприяють мистецько-освітні інновації талановитих педагогів-методистів України ХХ–ХХІ століть, вивченню досвіду яких присвячено дослідження когорти українських науковців, серед яких, зокрема, А. Ф. Проценко, В. М. Апатський, Р. А. Вовк, В. Т. Посвалюк.

Об’єктом статті є виконавська методика Тимофія Олександровича Докшицера (1921–2005 роки життя) – концертуючого трубача, професора, заслуженого артиста Росії, наукова спадщина та досвід якого є взірцем для наслідування. Предметом є розкриття ним характерних складових методики підготовки виконавця-духовика, етапів формування (школа – коледж – інститут) його вмінь та навичок гри на духовому інструменті.

На підставі опрацьованих мемуарів, наукових праць Т. О. Докшицера, його епістолярної спадщини, як-от листи до родини Стрєлкових Олександра Тимофійовича та Неллі Михайлівни в Ніжині, сформовано регіональний вектор дослідження методики Т. О. Докшицера.

Його основу становлять джерела про життєвий і творчий шлях Ти­мофія Докшицера – уродженця Ніжина. На зламі ХХ – початку ХХІ століть музикант є ключовою дійовою особою в розумінні перспектив розвитку духової музики України, країн Європи, світу. Він був одним з визначних сучасних виконавців, педагогів-методистів в розвитку європейських та національних традицій гри на духових інструментах та постійно підтри­мував контакти з рідним містом. В цьому ряду були, зокрема, Володимир Іванович Рожок – академік, доктор мистецтвознав­ства, народний артист України, професор НМАУ імені П. І. Чайковського (Київ), Валерій Терен­тійо­вич Посвалюк (1946–2018 роки життя) – доктор мистецтвознавства, заслужений артист України, професор НМАУ імені П. І. Чайковського (Київ), Олександр Тимофійович Стрєлков (1938–2017 роки життя) – викладач вищої категорії, методист, завідувач циклової комісії "Духові інструменти" НККіМ імені Марії Заньковецької (Ніжин).

**Метою** статті є аналіз праць, листування Т. О. Докшицера для роз­крит­тя сутності методичних порад, спрямованих для студентів Ніжин­ського коледжу культури і мистецтв імені Марії Заньковецької, учнів-початківців школи мистецтв при коледжі.

Ознайомлення в статті з авторськими інноваціями шляхом цитування праць, листів Т. О. Докшицера важливе, оскільки доступ до них майже відсутній. Окремі фрагменти праць містяться в монографії "Тимофій Докшицер – трубач-легенда" [4], завдяки надісланим із Росії поштою до О. Т. Стрєлкова в дарунок монографій, посібників Т. О. Докшицера, з яких зроблено ксерокопію [4].

Постать Т. О. Докшицера посідає чільне місце серед дослідників традицій європейського інструментально-духового виконавства. Поряд з цим його різноманітна концертно-виконавська й оркестрова, музично-громадська й науково-педагогічна діяльність у Європі і світі зумовила необхідність сфокусувати увагу на українських коренях музиканта. На підставі існуючих архівних, епістолярних та наукових матеріалів про мистецькі контакти Т. О. Докшицера з музикантами України слід говорити про його значущість у розвитку національного духового мистецтва.

З наведених вище джерел відомо, що за перебігом фактів свого життя Т. О. Докшицер з дня народження 13 грудня 1921 р. і до 1932 р. жив у Ніжині – своїй малій Батьківщині. У 1932 р., рятуючись від голодомору, багатодітна родина Докшицерів виїжджає до родичів у Москву. Цей період життя видатного земляка характеризується роками навчання, а згодом плідної й напруженої 35-річної педагогічної праці в Музичному інституті імені Гнесіних, рівночасно – оркестрі Великого театру СРСР, якому він служив вірою й правдою 38 років. У 1990 р. 69-річний Т. О. Докшицер з дружиною М. Я. Рачгус переїжджає до столиці Литви Вільнюса, де він і помер 16 березня 2005 р. після тривалої хвороби у віці 83 років. Похований Т. О. Докшицер на Донському кладовищі у Москві.

Одним з яскравих прикладів значущості міста Ніжина в житті Т. О. Докшицера стали його листи та листівки до ніжинців, котрих він щиро називав "земляками".

Провідними темами в листуванні колег-музикантів були не тільки Ніжин й питання музичної підготовки трубачів у місті, але й можливість активізації музичної діяльності трубачів в Україні. Наприклад: "Ніжин хочу бачити завжди у будь-якому вигляді, чим старіший він, тим більше його впізнаю. Хотів би попрацювати з Вашими студентами й показати їм концерт, якщо Ви не заперечуєте. Але буде це чи ні зараз сказати не можу, для приїзду треба запрошення. Усього найкращого, Ваш Т. Д." (з листівки від 05.04.2002 року до колеги-земляка О. Т. Стрєлкова). Бажання Т. О. Док­шицера створити в Україні республіканське об’єднання духовиків свідчить про соціокультурну спрямованість його діяльності.

Свідченням обізнаності станом справ трубачів в Україні і не тільки стали рядки з листа до О. Т. Стрєлкова від 22.10.2003 року, в якому він пише про значення конференцій як засобу вирішення певних проблем. Такі конференції, присвячені проблемам професійної діяльності трубачів, особливо важливі, адже "зараз такий час, що за профілем діяльності усім нам треба об’єднуватись, не влаштовувати свята по 3 дні з довгими промовами й великими грошима, яких немає, а вирішувати ділові питання життя. Для цього одного дня достатньо, а 10–15 хвилин достатньо, щоб домовитися про конкретні справи, життя шкіл, інших навчальних закладів, продемонструвати новий репертуар. Таким чином залучити композиторів, а не думати про банкети, готелі й інші справи. Нам ніхто не допоможе, якщо ми самі не будемо розраховувати на власні можливості. Тому я вніс пропозицію створити в Україні республіканське об’єднання трубачів".

Отже, у наведений рядках Т. О. Докшицера – його мистецький заповіт землякам і програма до дій.

У 2003 р. Тимофій Олександрович, автор монографії й навчально-методичних посібників, наукових праць, стверджує зацікавленість майбут­нім музичної освіти у Ніжині та пише в листі: "треба об’єднуватись й досягати реальних умов професійної підготовки, необхідної для вихо­вання музиканта". Відчуваючи неналежні умови фінансування в Україні дитячих музичних шкіл, училищ, де повинна відбуватися початкова підготовка духовиків, він схвильовано, з розумінням серйозності стану справи, пише: "Музикою починають займатися після 9-го класу. Я вважаю це серйозним питанням підготовки музикантів. Якщо починати вчити після 9-го класу, то це для підготовки професійних музикантів справа згубна. Усе, що було досягнуто у минулому, не можна втрачати. Професія музиканта – це не спеціалізація тесляра чи слюсаря. Музиканта треба готувати з 9–10 років, а з 19 років вистачає часу лише на те, щоб виховати пенсіонера. 10–15 років праці треба затратити на підготовку професії музиканта" (з листа від 23.06.2003 р.). Наведені рядки вже вкотре підтверджують змістовність листування колег-земляків, їх опікування спільною проблемою музичної освіти школярів та молоді.

У музичних колах світу Тимофія Олександровича називали "поет на трубі", "співак на трубі", "московський трубач", "провідний трубач-віртуоз в СРСР", "жива легенда – великий російський віртуоз","найчудовіший вико­навець наших днів", "наш трубач", "Тимофій – фантастик!", "чародій на трубі". Відтепер на підставі представлених зразків ніжинської епістолярної спадщини ми маємо право говорити: "наш великий земляк".

Представлені фрагменти листування Т. О. Докшицера з ніжинськими колегами є одним з прикладів спілкування видатного земляка з українськи­ми музикантами, діячами культури, освітянами, у листах до яких відчувається любов та повага до рідного міста, бажання бути корисним для розвитку мистецтва у Ніжині: "Хотів би, щоб ніжинці були більш знайомі зі мною"; "Напишіть, чим я можу Вам принести користь?"; "Спо­діваюсь надіслати Вам ще які небудь компакт-диски", – це рядки з листів Маестро до ніжинців.

Важливим доказом значущості культурно-мистецької й музично-освітянської діяльності Т. О. Докшицера для нащадків, музикантів-інструменталістів, вокалістів, композиторів, педагогів стали його книги. В них Т. О. Докшицер постає як мистецтвознавець, котрий опікується питаннями створення педагогічного репертуару для труби, популяри­зацією імен видатних трубачів світу, професійним підходом до музичного аналізу розучених творів, що особливо важливе для розуміння їх музичної інтерпретації.

Музично-педагогічні думки Т. О. Докшицера мають бути прикладом для наступних поколінь музикантів-початківців. На думку Маестро, музика – це дар природи. Вона належить до найтоншої духовної сфери людської діяльності, тому треба не тільки навчити грати, але й виховати музи­канта, котрий прагне творити, бути майстром натхненного й емоційно-довершеного музикування. Так, провідною константою музично-естетич­ної системи Докшицера є класика, як початок розуміння та інтерпретації музичних стилів наступних століть. "Ніщо так не виховує майстерність і виконавську культуру, як глибоке вивчення класики. Класика є відправною точкою розуміння й інтерпретації музики будь-яких стилів, вона дає найбільш точний критерій оцінки музики, шляхів і прийомів її вико­нання" [5, с. 81].

Вміння Т. О. Докшицера в образно-художній формі поєднати теоре­тичний та практичний методи роботи над твором є прикладом для наслідування. Наприклад: "Каденція – це монолог соліста, момент його самовираження, показник його інтелекту, майстерності, артистизму. Для соліста каденція – закінчена картина, обрамлена в позолочену раму його майстерності" [1, с. 71].

Як відомо, показник таланту виконавця – це його рівень музичної інтерпретації твору. Саме їй Т. О. Докшицер – виконавець, аранжувальник надавав особливого значення, як вирішального фактора музичної самобутності виконавця.

До загальноприйнятих складових музичної інтерпретації Маестро додає майстерність, рівень володіння інструментом, художньо-образне мислення й емоційну природу виконавця.

У педагогічній методиці Т. О. Докшицера розробляється проблема творчого довголіття концертуючого духовика, у рішенні якої він наголошує на використанні комплексного підходу в розвитку одночасно певних ігрових прийомів, при цьому не витрачаючи на цю роботу зайвого часу й сил, "що особливо актуальне для професійного довголіття вико­нав­ця" [1, с. 6].

Як досягнути поставленої мети, які форми, методи занять використо­вувати, щоб отримати творчий успіх, відчути естетично-емоційне задово­лення від виконуваної музики?

На основі висвітлених у книзі "Система комплексних занять тру­бача" [1, с. 7] авторських принципів можна визначити низку методичних порад, необхідних для творчого росту й самовдосконалення музиканта-трубача. Спрямовані на піднесення рівня професійної майстерності, вони базуються на комплексному підході до організації занять. Так, Докшицер-педагог вважає складовими успіху музиканта співвідношення свого таланту й особистого трудового внеску, що означає "не трубити та диву­ва­ти технікою, але творити" [1, с. 4].

Мета Докшицера-педагога була спрямована на розвиток у музиканта-початківця творчого мислення, складовими якого мають бути глибина й різнобічність образних асоціацій, світосприйняття й внутрішнє духовне багатство, інтелект й емоційність людини. Але починати треба одразу вже на стартовому етапі навчання, для того щоб виховати у музиканта поряд з розвитком технічних навичок й стан творчого відношення до музики, який врешті стає важливим стимулом до народження власного творчого мислення.

Т. О. Докшицер вказував, що "метод організації щоденних вправ, заснованих на врахуванні індивідуальних даних і конкретного стану вико­навця, дозволяє створювати оптимальні умови для успішного розвитку майстерності трубача" [2, с. 8].

Доцільно навести наступні методичні поради Т. О. Докшицера:

* "Скажи, як ти займаєшся, і я скажу, як ти будеш грати" [2, с. 122].
* "Краще не дограти, ніж переграти" [2, с. 10].
* "Мудрість виконавця накопичується регулярною практи­кою" [1, с. 8].
* "Не пасуйте перед труднощами! Холоднокровність, контроль і тверезий розрахунок, засновані на впевненому знанні матеріалу, – ваші союзники" [1, с. 76].
* "Не трубити і дивувати технікою, але творити" [1, с. 4].
* "Віртуозність взагалі мало сумісна з гучним звучанням" [1, с. 55].
* "Різноманітне використання нотного матеріалу свідчить про хороший самоконтроль виконавця, високий рівень його професійного мислення" [1, с. 10].

Таким чином, не претендуючи на вичерпність інформації, зазначимо, що методичні поради, вміння спрямувати думку учня, студента в логічне русло творчого мислення, формування навичок відчуття образно-емоцій­ного змісту твору є невід’ємною складовою музично-педагогічних методик уродженців Ніжина, як-от педагога-трубача Т. О. Докшицера, педагога-флейтиста А. Ф. Проценка (флейта).

Використання практичного та методичного досвіду викладачів-духо­виків минулого в сьогоденні важливе для поєднання традицій та інновацій в навчальному процесі, що підтверджують успіхи юних вико­навців. Це учні й студенти Коледжу культури і мистецтв та школи мистецтв Ніжина (зокрема, клас Л. В. Кавунника), як-от Іван Голуб (тенор-саксофон), що отримав "Срібний диплом" категорії В на ХІV Всеукраїн­ському юніорському конкурсі (м. Ніжин, 2015 р.). Нині він випускник Інституту музики ім. Глієра (м. Київ). Олександр Колот (альт-саксофон) – "Золотий диплом" категорії С на ХVІ та ХVІІ Всеукраїнських юніорських конкурсах (м. Ніжин, 2017, 2018 рр.), Гран-прі міжнародних фестивалів-конкурсів "Талановиті діти України", "Зимова фантазія – 2018", проєкту "Кві­туча Україна", Всеукраїнського – "Академконцерт – 2017" в Києві, облас­ного "Струни серця – 2018" – в Чернігові. Їх перемоги – найкращий пам’ятник видатним педагогам-представникам духової музики України в світі.

**Література**

1. Докшицер Т. А. Путь к творчеству. Москва: ИД "Муравей", 1999. 216 с.
2. Докшицер Т. А. Система комплексных занятий трубача. Москва: Музыка, 1985. 185 с.
3. Кавунник О. А. Тимофій Докшицер – трубач-легенда. Ніжин: Міланік, 2006. 75 с.
4. Посвалюк В. Т. Мистецтво гри на трубі в Україні: монографія. Київ: КНУКіМ, 2006. 400 с.
5. Українська музична енциклопедія / голов. редкол. Г. Скрипник; НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Київ: Вид-во Ін-ту мистецтвознавства, фольклорис­тики та етнології НАН України, 2006. Т. 1. 680 c.

**ПОЕЗІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ ЯК ДЖЕРЕЛО НАТХНЕННЯ**

**УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ-КЛАСИКІВ**

**Коробка В. І.**

*Стаття присвячена висвітленню поетичного таланту Лесі Українки, її глибокої індивідуальності та багатства внутрішнього світу, які геніально розкрилися в поезії та стали джерелом натхнення композиторів-класиків.*

***Ключові слова:*** *Леся Українка, поетеса, лірична поезія, українські композитори, солоспів, романс.*

Наше сьогодення визначає одне з найважливіших завдань – націо­нальне виховання підростаючого покоління. Важливо реалізувати концепцію музичного виховання на основі української національної культури. Серед основних засад фахової музичної підготовки серед наших вітчизняних закладів суттєвого значення набуває оволодіння репертуаром українського класичного романсу.

Два мистецтва – поезія і музика, невід’ємні в своїх древніх витоках, продовжували збагачувати один одного протягом всього історичного розвитку. Визначення "музикальність", що вживається щодо поезії, часто виявляється лише метафорою.

В історії світової культури можна знайти багато прикладів, коли музика надихала поетів і письменників на творчість. Прикладом цьому є М. Лермонтов, І. Тургенєв, О. Блок, Г. Лорка, П. Тичина та багато інших. Серед цих славетних імен одним із перших можна назвати ім’я великої та безсмертної української поетеси Лесі Українки.

Любов до музики є другим покликанням поетеси. Багатогранність таланту розкриває для нас її глибоку індивідуальність та багатство внутрішнього світу. Ще у п’ятирічному віці Леся починає грати на фортепіано, навчання давалось їй легко. Вона дуже любила музику, звукові образи якої збуджували її уяву та розвивали мислення. Мистецтво звуків мало велике значення для Лесі, її дуже хвилювали образи форте­піанної музики та органу. Музика з дитинства стала другом та невичерп­ним джерелом натхнення для неї.

Діяльність М. В. Лисенка, основоположника класичної української музики, І. Я. Франка, великого українського письменника, вченого-історика М. П. Драгоманова послужили для Лесі Українки яскравим прикладом.

Співоча муза великої української поетеси часто надихала творців музики. До поезії Лесі Українки зверталися такі українські композитори, як М. Лисенко, К. Стеценко, Я. Степовий, Д. Січинський, Я. Лопатинський та інші.

У переважній кількості вокальних творів музика поєднується зі словом. Мистецтво слова – це слова-поняття, які несуть образну та емоційну інформацію. Музика, у поєднанні зі словом, завжди має свій зміст. У віршованому тексті композитор є інтерпретатором тексту залежно від своєї творчої індивідуальності, психологічного завдання, музичної задумки, глибини розуміння тексту. Чим виразніша та самостійніша музика, тим багатший художній образ та єдність і гармонія в цілому.

Серед музичних творів, написаних на вірші Лесі Українки, зупинимо увагу на романсах. Особливу увагу звертає на себе той факт, що композитори, звертаючись до творчості Лесі Українки, часто керуються саме "музикою слова" поетеси, її звуковими образами, асоціаціями, обирають новий жанр для втілення її твору в музику.

Близько ста творів для голосу з фортепіано написано на слова, а точніше, вірші Лесі Українки. Це ліричні романси та солоспіви, в яких розкриваються громадські, героїчні мотиви творчості поетеси. Численні твори камерної вокальної лірики ще глибше розкрили поезію Лесі Українки.

Українські композитори-класики – М. Лисенко, К. Стеценко, Я. Степо­вий у своїй творчості інтерпретували поезію Лесі Українки кожен по-своєму.

З родиною Лисенків поетесу пов’язувала тривала дружба і співпра­ця, Лисенко був першим інтерпретатором Лесиної поезії. Його приваблю­вала лірична поезія поетеси та переклади Гейне.

До найкращих солоспівів Лисенка на слова Лесі Українки належить романс "Не дивися на місяць весною". Сама поетеса назвала цей вірш "романсом", нагадуючи про музичний жанр, в якому слово і музика об’єднуються з тим, щоб якнайглибше розкрити переживання людини.

Композитор Кирило Григорович Стеценко, автор широко відомої ліричної пісні-романсу "Тихесенький вечір", був першим послідовником великого класика української музики. Це про нього Микола Віталійович сказав: "Ось хто мене замінить після моєї смерті!"

Стеценко став гідним продовжувачем справи свого вчителя і наставника. Він пише чудові романси на слова поетеси: "Дивлюсь я на яснії зорі", "Стояла я і слухала весну", "Хотіла б я піснею стати". Із впев­неністю можна сказати, що вони стали найкращими музичними інтерпре­таціями Лесиного циклу. Кожен із цих солоспівів – лірична картинка, надихана красою природи, пройнята безпосереднім, трепетним почуттям, насичена думками ліричної героїні циклу.

Ось вона наодинці з природою слухає весну – і в супроводі солоспіву, після переливчастих, м’яких акордів з’являється у високому регістрі ніжна мелодія-відгук, наче ледь чутний спів пташок чи награвання сопілки. Легіт весняної ночі наводить на роздуми… Не всі дівочі мрії збуваються – музична картинка стає тривожною, схвильованою: неспокійно забилося серце… Але це тільки мить – світ прекрасний, і людина довірливо єднається з природою. Знову віддалено звучить ніжний сопілковий рефрен.

Гостро накреслена драма героїні в романсі "Дивлюсь я на яснії зорі". Солоспів написаний для м’якого жіночого голосу – мецо-сопрано. Цей тембр своїм теплим забарвленням відповідає настроєві поезії – спочатку задума, глибокий смуток, що поступово переростають у бурхливий виклик "холодним, байдужим зорям". Вони здавались зовсім іншими у дні оманливого короткого щастя.

Гучні, насичені акорди своїми повторами немов розряджають нагромадження бурхливих почуттів. Поступово музика затихає і завер­шується світлим, мажорним акордом. Може, це сяйво "байдужих зір"? А може, тут виражена мудра закономірність життя: після кожної бурі знову сходить сонце? Але відповіді немає ні в музиці, ні у вірші Лесі Українки. І нехай кожен слухач почує в цьому невеличкому за обсягом, але прекрасному і змістовному творі те, що йому підкажуть його думки і серце.

У романсі "Хотіла б я піснею стати" композитор передав музикою схвильованість ліричної героїні, її захоплення красою світу – небом, морем, ясними зорями, – той стан душі, коли людині хочеться співати від надміру щастя.

"Хотіла б я піснею стати..." – із цієї поетичної мрії зароджується мелодія. На тлі переливчастих, стрімких акордів вона, ніби вільна хвиля "хибкого моря", то піднімається високо, то йде у низхідному русі. Так, проймаючись задумом поетеси, композитор дає її поезії нове життя.

Якщо Стеценко поклав на музику ліричні вірші Лесі Українки, то велика заслуга його сучасника композитора Якова Степового полягає в тому, що він першим звернувся до громадянської лірики поетеси.

Степовому належать такі перлини українського романсу, як "Слово, чому ти не твердая криця", "Гетьте, думи", "Досить невільная думка мовчала". Композитор чудово втілив у музиці образи безсмертного вірша "Соntга spem spero!"

Рішучий виклик силам темряви, мужнє утвердження життя, воля до боротьби й перемоги, проголошені у вірші Лесі Українки, з новою силою зазвучали в музиці Степового. Енергійний, чіткий ритм, напружене розгортання мелодії, стрімкий темп і активна підтримка акордів акомпа­нементу визначають загальний характер солоспіву "Гетьте, думи".

Могутньою, стоголосою піснею лунає поетичне слово Лесі Українки. Воно втілюється в звуки музичних творів, збагачуючись новими образами. Осмислення української класики, її вивчення в процесі фахової підготовки формує особистість співаків-студентів та надихає на творчість.

**Література**

1. Анализ вокальных произведений: учеб. пособ. / ред. О. П. Ко­лов­ский  Ленинград: Музыка", 1988. 352 с.
2. Кац Б. А. Стань музыкою, слово! Ленинград: Советский композитор, 1983. 149 с.
3. Яросевич Л. В. Леся Українка і музика. Київ: Музична Україна, 1978. 124 с.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОБРОБКИ**

**УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ**

**В НАУКОВОМУ ОСМИСЛЕННІ КОМПОЗИТОРА ВІКТОРА РЕВИ**

**Мартинюк А. К.**

*У статті розглядаються концептуальні основи художнього опрацювання української народної пісенної творчості в науковій інтерпретації відомого композитора, хорового диригента і педагога Віктора Реви.*

***Ключові слова:*** *хорове аранжування, хорова фактура, прийоми хорового викладу, темброве варіювання.*

Музична освіта в Україні на перетині ХХ–ХХІ століть позначена зміною пріоритетів, новаціями щодо методології викладання, змістового наповнення навчальних дисциплін і ін. В системі диригентсько-хорової освіти вагоме місце належить дисципліні "Хорове аранжування". Її основні положення викладені в ґрунтовних працях видатних українських митців і педагогів, таких як Д. Загрецький, Е. Белявський, Є. Вахняк та ін. Подальша розробка методологічних засад та розширення тематичних обріїв цієї дисципліни є актуальними завданням сучасного музико­знавства.

Вагомим надбанням української диригентсько-хорової школи на початку ХХІ століття став навчальний посібник Віктора Реви "Хорова обробка". Ця ґрунтовна праця віддзеркалює багаторічний досвід автора на теренах музичної композиції і педагогіки. У навчальному посібнику розглядаються методологічні засади опрацювання української народної пісні в контексті класичної і сучасної музичної стилістики. Новаційною рисою цієї праці є осмислення музичної культури різних етносів України, передусім болгарської, татарської та європейської спільноти.

Перлини пісенно-поетичної спадщини цих та інших народів надихнули Віктора Реву на створення чудових вокально-інструментальних компо­зицій. Усі твори вражають глибиною художніх концепцій, послідовним розгортанням музичної думки та рельєфним виявленням найбільш вагомих за своєю драматургією змістових ліній, розмаїттям прийомів хорового та інструментального фактурного викладу, розгорнутою динамічною градацією звуку, а понад усе неповторним національним колоритом і красою. Навчальний посібник містить окремі музичні твори автора, які ілюструють теоретичні положення книги. Серед них розгорнута музична композиція "Татарські наспіви", в основу якої покладено низку різних за своїми жанровими ознаками пісень.

Одним із пріоритетів композиторської творчості Віктора Реви є художнє опрацювання українських народних пісень. До найкращих зразків його мистецького доробку належить колядка "А в полі, полі" для мішаного хору. Вона також увійшла до навчального посібника і є свідченням неабиякого володіння композитором прийомами хорової інструментовки. Цей твір є прикладом сучасної музичної стилістки. Послідовне розгор­тання основної методичної лінії в різних голосах, прийоми тембрового варіювання, насичена гармонічна тканина, розмаїття тембральних барв, складний тональний модуляційний план, наявність різних регістрів, стрімкі динамічні наростання – ці та інші риси твору виявляють Віктора Реву як композитора великого обдарування і музичної культури.

Навчальний посібник Віктора Реви є вагомим внеском в розробку теорії хорової обробки. Автор праці всебічно висвітлює функції хорових голосів і склад хорової фактури. Всі теоретичні положення ілюструються прикладами із хорової літератури. Навчальний посібник складається зі вступу і восьми розділів. У вступі автор висвітлює функції хорових голосів і склад хорового письма. Відзначимо вдало підібрані музичні приклади, які дозволяють більш повно засвоїти теоретичний матеріал.

У першому розділі "Обробка української народної пісні для жіночого хору" розкриваються основні принципи опрацювання фольклорних пісенних зразків залежно від кількості голосів у хорі. Відзначається, що триголосся є більш досконалою структурою хорової звучності, ніж двоголосся, воно розширює діапазон музично-виразних засобів, напов­нює музичну тканину новими регістрово-тембральними барвами. Розши­рюється варіативність сполучення голосів, в якому спостерігаються такі види, як: злиття в унісон, різні види подвоєння, самостійний рух. Більш розмаїтою стає фактура, зокрема – паралельний рух двох верхніх голосів при самостійному русі нижнього; сполучення двох нижніх голосів як супровід верхнього. Найбільш характерним для однорідного хору є тісне розташування голосів як таке, що обумовлене фізико-акустичними особ­ли­востями звуку.

Виконавська палітра жіночого хору розкривається найбільш повно тоді, коли композитор використовує чотириголосний склад. Це створює підґрунтя для появи нових варіантів сполучення голосів, більш повного розкриття гармонічних і поліфонічних барв. Чудовим прикладом музич­ного викладу для такого складу хору є "Щедрик" Миколи Леонтовича. Композитор використав наскрізну форму. Відбувається багаторазове проведення остинатного наспіву у різних голосах, яке наповнюється різноманітними звуковими барвами. Акордове сполучення голосів створює яскраву кульмінацію твору. Визначальною рисою вільної обробки народної пісні є створення нового мелодичного матеріалу.

Надзвичайною змістовою неповторністю вирізняється другий розділ навчального посібника "Обробка української народної пісні для чоловічого хору". В книзі подано характеристику голосів, які входять до чоловічого складу. Наголошується на великих виконавських можливостях такого хору. Йому доступне широке коло ліричних, сатиричних, героїчних та драматичних творів. Висловлюється думка про те, що технологія обробки для чоловічого хору не відрізняється від жіночого. Основна відмінність полягає в тому, що виклад для чоловічого хору здійснюється в більш високій теситурі, ніж в жіночому. Яскрава звучність досягається передусім завдяки високому регістру тенорів.

В книзі робиться глибокий музикознавчий аналіз української народної пісні "Думи мої" (вірші Тараса Шевченка) в обробці для чотириголосного чоловічого хору Олександра Рудянського. В творі використано ускладнену гармонію, яка наповнює музичний виклад розмаїттям тембральних барв. Прийоми тембрового варіювання, використання контрастної та імітаційної поліфонії, спів закритим ротом, зміна звукового колориту за допомогою чергування мажоро-мінорних акордів та однотерцевої системи створюють світло-перемінний колорит, який виражає поетичний текст пісні.

Глибоким за своїм змістом є також третій розділ навчального посібника "Обробка української народної пісні для повного мішаного хору". Зазначається, що мішаний чотириголосний хор найбільш досконалий із всіх типів хорів. Зіставлення різних регістрів – насиченого низького і яскравого високого – створює в мішаному хорі розмаїту звукову палітру.

На прикладі музикознавчого аналізу української народної пісні "Котилася ясна зоря з неба" Бориса Лятошинського автор праці розглядає основні принципи хорового аранжування. Композитор вдається до тональ­ного варіювання, що створює настійність, наповнює пісню новими звуко­вими барвами і дозволяє здійснювати проведення теми в низькій ділянці діапазону. Тоніко-домінантове співвідношення акордів має своїм підґрун­тям композиційну будову твору, яка має ознаки фуги. Поєднання підго­лоско­вої і контрастної поліфонії, використання паралельного і частково протилежного руху голосів призводить до утворення витонченої музичної фактури. Вертикально-руховий контрапункт, який простежується в трьох останніх куплетах, створює тричастинний мініцикл. Ця обробка є свідчен­ням довершеної композиторської майстерності Бориса Лятошин­ського. Новітньою музичною стилістикою вирізняється обробка колядки "А в полі, в полі" виконана автором навчального посібника. В ній кожний голос створює власну поліфонічну лінію. Поєднання голосів призводить до утворення складної гармонічної тканини, яка вирізняється яскравими темброво-динамічними барвами. Віктор Рева постає в цій обробці як композитор непересічного обдарування.

Проблематика навчального курсу "Хорове аранжування" отримує всебічне висвітлення в наступному ІV розділі посібника "Обробка україн­ської народної пісні для соліста й хору". Автор зазначає, що інколи у виконавській практиці виникає потреба виконати обробку народної пісні для соліста з хором. Цей вид обробки має своїми підґрунтям поетичний текст пісні та композиційний задум аранжувальника. Іноді така необ­хідність виникає тоді, коли хоровий колектив співпрацює з солістами. В історії української музично-виконавської школи яскравою сторінкою стала співпраця Бориса Гмирі з хоровою капелою "Думка" під орудою Павла Муравського. Композитором Віталієм Кирейком з цієї нагоди було створено низку обробок українських народних пісень. Серед них така перлина пісенної творчості нашого народу, як "Повій, вітре, на Вкраїну". Композитор використовує тут різні прийоми тембрового варіювання, такі як виклад основного інтонаційно-тематичного матеріалу в партії соліста на тлі хорового звучання, проведення мелодичної лінії різними партіями і групами хору, широка палітра динамічних засобів тощо. Художня концеп­ція твору була розкрита виконавцями з надзвичайною глибиною і майстерністю. Сучасники були вражені розмаїттям темброво-динамічних барв, красою і неповторним національним колоритом усього виконання.

Надзвичайно змістовними є наступні розділи книги, такі як: "Обробка народних пісень іноетнічних культур України", "Обробка пісні для хору в естрадному стилі", "Обробка пісенного твору для хору в джазовому стилі", "Сучасні музичні засоби та їх застосування в обробці української народної пісні".

Навчальний посібник Віктора Реви має виразну українознавчу спря­мо­­ваність, його основні методологічні положення вписані до контексту інших музично-теоретичних та диригентсько-хорових дисциплін, що надає йому узагальнюючого характеру і стає підґрунтям для формування широкого гуманітарного світогляду нової генерації музикантів-педагогів.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА**

**В ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

**Могильна І. Г.**

*В статті розкриваються основні аспекти діяльності концерт­мейстера в хоровому колективі, наголошується на його особливій ролі в художньо-творчому процесі. Виокремлено низку умінь, які в своїй сукупності складають майстерність концертмейстера.*

***Ключові слова:*** *концертмейстер, концертмейстер хору, хоровий колектив, концертмейстерські вміння, диригент, ансамбль.*

Концертмейстер – складна, багатогранна професія, достатньо актуальна серед піаністів. Спеціалізацій в даній професії безліч: концерт­мейстер у класі вокалу; струнних, народних, духових інструментів; в класі хореографії; концертмейстер театру. Однією з найбільш трудомістких, що вимагають найвищої майстерності, є спеціалізація "концертмейстер хору". Якість звучання хору, вибір репертуару, успіх у концертній діяльності багато в чому залежить від майстерності концерт­мейстера.

Хор – це виконавський колектив, в якому традиційно співають мінімум 1–20 осіб, для яких необхідно підібрати зручний час для репетицій, не відлякувати кропіткою, трудомісткою роботою, а найголовніше, зацікавити репертуаром. За відсутності в багатьох навчальних закладах ставки "хормейстера" цей величезний труд лягає на плечі диригента і концерт­мейстера, яким просто необхідно бути творчими однодумцями, соратни­ками в досягненні єдиної мети. В цьому разі концертмейстер стає для керівника хору не просто акомпаніатором на репетиціях і концер­тах, але повноправним колегою, що бере на себе обов’язки хормейстера: допо­мога у виборі репертуару, індивідуальні та групові репетиції, організаційні питання в гастрольній діяльності.

Традиційно будь-яке заняття хорового колективу починається з розспівування, спрямованого на формування вокально-хорових навичок, правильної співацької позиції. Концертмейстер на даному етапі роботи є повноправним соратником диригента, який підтримує необхідний темп роботи колективу, прикрашає та збагачує прості вправи багатою та різнобічною музичною фактурою, налаштовує партії хору на мелодичне і гармонічне звучання. Іноді трапляються випадки, коли концертмейстерові доводиться самостійно розспівувати хористів; при цьому важливим є володіння основами методики вокально-хорової роботи: враховувати вікові особливості колективу, володіти навичкою правильної співацької позиції для показу вокальних вправ. Крім того, концертмейстерові необхідно мати навички "сліпої гри", тому що саме на такому етапі роботи вся увага припадає на хор, а не на клавіатуру інструмента.

На початку роботи над репертуаром концертмейстеру потрібно захопити хоровий колектив виконанням твору, донести до хористів художній задум композитора, розкрити тембральні особливості кожної партії. Для цього необхідно об’ємне осмислення партитури: як вертикаль­не, так і горизонтальне. Виконуючи хорову партитуру, потрібно наблизити звучання фортепіано до звучання живого людського голосу: плавне голосоведення, цезури для дихання, співучість.

Відомо, що звук фортепіано, на відміну від звуку співацького голосу, уривчастий, згасаючий. Це обумовлено специфікою звукоутворення: удар молоточка по струні. Компенсувати ці особливості інструмента при демонстрації вокальних творів можливо при правильному використанні тембрально забарвлення, властивого кожній з хорових партій. Так, партія сопрано звучить "сонячно", "польотно", "світло"; альтів – більш "затем­нено", "оксамитово". Все це потребує філігранної майстерності, доскона­лого володіння виконавським апаратом, навичками читання хорових партитур. Наступним етапом є кропітка, детальна, трудомістка робота над розучуванням твору.

Традиційно диригент починає роботу з окремими хоровими партіями. Сучасні хорові колективи іноді включають до свого складу співаків, які не мають музичної підготовки: уявлення про музичну грамоту, не володіють внутрішнім слуховим самоконтролем та розвинутим відчуттям темпо­ритму. В таких випадках концертмейстер повинен чуйно реагувати на можливі недоліки виконання хорової партії, через ілюстрацію на форте­піано коригувати чистоту інтонування, виконання ритмічних малюн­ків, динамічні нюанси.

Крім того, концертмейстерові можуть доручати індивідуальну роботу з будь-якою хоровою партією або окремими її співаками. Тут вже потрібні не тільки навички володіння музичним інструментом, але і знання основ вокально-хорової роботи та постановки голосу. В таких випадках слід враховувати вікові особливості учасників хору, вміти допо­магати співакам долати інтонаційні труднощі, які містять хорові твори, володіти азами диригентського тактування.

Навіть при чіткому засвоєнні свого музичного матеріалу кожним з хористів, при з’єднанні хорових партій в загальнохоровий ансамбль дуже часто трапляються випадки інтонаційно неточного інтонування, відсут­ність унісонів в партіях та, відповідно, й загальнохорового унісону. Концертмейстеру слід з’ясувати причини й своєчасно зреагувати на неточності інтонації: звернути увагу хористів на фальшиві ноти, продуб­лювати мелодійну лінію хорової партії на інструменті та гармонійно виконати складні ходи тощо.

Також серйозною проблемою для хору може стати ритмічний ансамбль, який визначається різними видами штрихів, складністю фак­тури, особливістю використання ланцюгового та загальнохорового дихан­ня. Концертмейстеру вкрай важливо дотримуватись ритмічного малюнку твору, звертати увагу на виразне значення пауз, фермат, смислових точок.

Для підтримки інтересу до репертуару, що виконується, під час репетиції доцільно не зосереджувати увагу на якомусь одному творі, а працювати над декількома партитурами. Концертмейстеру необхідне вміння миттєво реагувати на принципово інші стилістичні та жанрові особливості твору, тим самим готуючи хор до грамотного виконання. Концертмейстер в даному випадку є першим інтерпретатором музики, який доносить до хорових виконавців задум композитора. Цього не можна досягти без попереднього глибокого аналізу музичного тексту, епохи творчої діяльності композитора, глибоких теоретичних знань, а також музичного чуття, натхнення музиканта-професіонала.

Становлення концертмейстера як професіонала неможливе без навичок читання з аркуша і транспонування. Зазвичай робота концерт­мейстера передбачає оволодіння великим за обсягом, різноплановим та різностильовим репертуаром, на який не завжди вистачає потрібного часу для підготовки. Необхідно відразу ж охоплювати весь музичний текст, уявляти собі характер, темп твору, одночасно звертати увагу на динамічні відтінки, зміни розміру, передбачити розвиток на кілька тактів уперед.

При використанні прийому спрощення фактури музичного твору важливо вміти виокремлювати головне, не використовувати "зручне" виконання на шкоду стилістичних, жанрових особливостей, художньому задуму композитора, ритмічній і гармонічній структурі твору.

Читання нот з аркуша вимагає від виконавця великої концентрації слухових і психологічних навичок, а оволодіння даним аспектом діяльності забезпечує орієнтування в іншому, більш складному етапі – транспо­нуванні музичного твору. Необхідність виконання в іншій тональності – невід’ємна сторона роботи концертмейстера. Дуже часто хорові твори аранжуються диригентом з урахуванням кількісного та якісного складу, вікових особливостей, музичної підготовки хорового колективу, його виконавських можливостей. При аранжуванні змінюється не тільки партитура, але й тональність; також в процесі репетиції твір може "не звучати" або на виступі інструмент виявиться налаштований вище або нижче камертона. Для справжнього концертмейстера-професіонала транспонування в межах терції не повинно викликати будь-яких усклад­нень.

Повноцінний творчий союз неможливий без співтворчості "диригент – концертмейстер – хоровий колектив". Тут виникає багато особливостей, іноді й труднощів. По-перше, концертмейстер повинен знати основні прийоми диригування: 2-, 3-, 4- – дольні сітки, поняття "ауфтактів", дихання, зняття звуку, розуміти мануальну техніку диригента та жести для відтворення різних динамічних нюансів і штрихів. По-друге, концерт­мейстер повинен знати індивідуальні особливості конкретного диригента, розуміти смислові прагнення, пристосовуватися до його творчої манері виконання. І, по-третє, концертмейстеру необхідно досконало оволодіти периферійним зором, одночасно тримати в полі зору і нотний текст, і мануальні жести диригента.

Крім того, трапляються випадки, коли під час концертного виступу концертмейстер не має візуального контакту з диригентом. Йому дово­диться покладатися тільки на професійну чуйність, інтуїтивно відчувати моменти вступу, зняття, агогіку, темпові зміни.

Одним з основних складових професіоналізму концертмейстерів є вміння слухати. Ансамблева творчість (диригент + хор + концертмейстер) – це не просто вміння виконувати разом. Концертмейстеру потрібно знайти своє місце в спільному звучанні з хором, вміти підтримувати партнерів, грамотно вести, спрямовувати хоровий колектив. Тільки взаєморозуміння всіх учасників творчого процесу дозволить забезпечити якісне виконання твору. Уже з перших нот вступу концертмейстер налаштовує хор на потрібний характер, готує голосовий апарат хористів до потрібних динамічних нюансів, стилістичних особливостей виконання. Для цього потрібно повністю "вжитися" в репертуар, всім своїм виглядом виражати той чи інший настрій твору, його емоційну складову.

Концертмейстер у своїй професійній діяльності повинен володіти такими якостями, як мобільність, швидкість реакції реагування. У концерт­ній практиці непоодинокі випадки, коли диригент безпосередньо на виступі змінює темп, динамічну структуру твору або хор від хвилювання забуває слова, "перескакує" через куплети. У даній ситуації концерт­мейстер не має право розгубитись, забаритись навіть на секунди; йому необхідно швидко зорієнтуватись, підхопити хоровий колектив, успішно довести твір до фіналу. Іноді під час виступу у хористів виникають труднощі з чистотою інтонування – в цьому разі доводиться імпро­візувати, включаючи в акомпанемент елементи "проблемної" партії.

Отже, концертмейстер повинен бути багатогранним музикантом, який поєднує виконавську та педагогічну діяльність, професійно володіти інструментом, бути чуйним ансамблістом, проявляти інтерес до світу мистецтва, систематично підвищувати свою культуру.

**Література**

1. Баренбойм Л. Ф. М. Блуменфельд. *Вопросы музыкально-испол­ни­тельского искусства.* Москва: Гос. муз. изд-во, 1958. Вып. 2. С. 68‒126.
2. Вульсон Г. Концертмейстер. *Музыкальная академия*. 1997. № 1. С. 119‒124.
3. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера: історичний і методологічний дискурс-аналіз: дис. … д-ра мистецтв. Львів, 2016. 463 с.
4. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера: навч. посіб. 2-ге вид., допов. перероб. Львів: ДМА, 2007. 216 с.
5. Музыкальное исполнительство и современность: сб. ст. / сост. М. А. Смирнов.  Москва: Музыка, 1988. Вып. 1. 318 с.
6. О работе концертмейстера: учеб. пособ. / ред.-сост. М. Смирнов. Москва: Музыка, 1974. 159 с.

**ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ГІТАРНОГО МИСТЕЦТВА**

**Павленко С. В.**

*У статті здійснено ретроспективний аналіз основних етапів розвитку гітарного мистецтва в контексті європейської музичної культури. Розглянуто еволюцію західноєвропейського музичного інструмента – шестиструнної класичної гітари. Зазначено здо­бутки видатних віртуозів-гітаристів, які сприяли розвитку гітар­ного мистецтва.*

***Ключові слова:*** *історія музичного мистецтва, класична гітара, європейська музична культура, історія виконавства, гітарист-віртуоз.*

До найбільш поширених музичних інструментів XXI ст. можна з упевненістю віднести класичну шестиструнну гітару, яка стала невід’єм­ною частиною світового музичного мистецтва. Гітара посіла важливе місце серед музичних інструментів, що мають великий сольний концерт­ний репертуар. Впродовж свого становлення та розвитку гітарне мистецтво наповнювалося цікавими творчими пошуками, новими ідеями, що сприяло вдосконаленню інструмента та техніки гри на ньому.

**Метою** статті є висвітлення основних етапів розвитку гітарного мистецтва.

Гітару відносять до групи струнно-щипкових інструментів. Цей інструмент є нащадком родини лютневих інструментів. Свою назву гітара запозичила від назви давньогрецького щипкового інструмента "кіфара". Існує версія, що гітара веде своє походження з Єгипту. За словами Піфагора, у троглодитів у Малій Азії були триструнні гітари, які називалися пандура. Цей інструмент був відомий персам і арабам за назвою самблека, самблусе й самбуіт. На Середньому Сході широкого поши­рення набувають інструменти, подібні до гітари. Варто зазначити, що поперед­никами одного із найбільш популярних інструментів в світі вважають грецьку кіфару, лютню, ліру, італійську віолу та іспанську віелу. Сьогодні гітари поділяються на акустичні, електричні та напівакустичні.

Починаючи із середини XIII ст., історичні дані про еволюцію гітари, її особливості, місце у світському житті стають більш точними. В цей час в Іспанії гітара набуває широкого поширення і стає народним інструментом. Цей музичний інструмент використовували для сольної гри, акомпа­нементу власному співу, вокалісту та супроводу танців. У цей період виокремилися два види гітар – мавританська і латинська [3, с. 9].

В епоху Відродження розквіт музичної культури Європи сприяв розвитку гітарного мистецтва. На всіх зображеннях того часу, де музикант-гітарист представлений під час музикування, переважає горизонтальне положення інструмента, а гра пальцями на музичному інструменті починає домінувати над грою плектром.

У XVI ст. в Іспанії гітара стає популярним інструментом. В цей час до чотирьох струн гітари додається п’ята. Саме завдяки цій новації з’явилася іспанська гітара та іспанський лад. Струни на гітарі були здвоєними, а перша струна ставилася одинарна [2, с. 15]. У творчості гітаристів пере­важали народні мелодії. З часом традиційним стало створення варіацій до популярних творів. У таких творах відчувається зацікавленість іспанців музичною орнаментацією.

У 1596 р. в Барселоні з’явився перший трактат "Іспанська гітара" Х. К. Амата. Поява цієї роботи дуже важлива для розуміння не тільки розвитку інструментальної музики, а й процесу становлення нового гармонічного мислення, пошуку і вдосконалення прийомів гри на гітарі.

У першій половині XVII ст., з появою гітари з п’ятьма рядами, характер гітарної музики змінюється, а традиційна техніка гри на гітарі значно модифікується. Відбулася чітка диференціація способів гри на расгеадо та пунтеадо. Расгеадо став народним способом виконання і полягав в ударі мізинця, безіменного, середнього і вказівного пальців по струнах і ковзанні вказівного по ним в зворотному русі. Пунтеадо – класичний метод, що складається в защипування струн подушечками пальців правої руки.

Відомо, що під час правління короля Франції Людовіка XIV гітара стає улюбленим музичним інструментом аристократії й композиторів не тільки Франції, а й усієї Європи. Також у цей час виокремлюється низка блискучих віртуозів і композиторів-гітаристів: Г. Санз, Ф. Корбетта, які служили при королівських дворах; Р. де Візе – придворний гітарист і лютнист французь­кого короля Людовика XIV; Ф. Кампіон і багато інших.

У XVIII ст. нові засоби музичної виразності вимагали вдосконалення гітари. Вони торкнулося кількості струн на інструменті, збільшення обсягу корпусу гітари, мензури, встановлення стійкого ладу. Доповнення шостої струни і заміна подвійних струн одинарними ліквідувало певні недоліки, властиві п’ятиструнній гітарі. Велику роль в цьому зіграв іспанський гітарист М. Гарсіа, який один з перших пропагував в опублікованих власних творах одинарні струни, класичний спосіб гри [5, с. 36].

Величезне значення для подальшого розвитку гітарного мистецтва мала діяльність видатного гітариста і композитора Ф. Сора. У 1822 р. вийшла "Школа гри на гітарі" Ф. Сора, яка стала важливим методичним підґрунтям навчання гри на цьому інструменті.

Виокремимо новаторські принципи прогресивного музиканта-гітариста:

1. Винесення великого пальця правої руки за гриф, перетворивши його на опорний важіль для решти інших пальців на грифі. "Великий палець лівої руки завжди слід класти знизу на половині грифа (навпроти першого і другого пальця)..."
2. Ф. Сор передбачив на 150 років наперед шляхи розвитку техніки лівої руки, відмовившись від застосування великого пальця лівої руки і обґрунтувавши техніку "баре". Однак, лише його учні та послідовники прийняли та використовували цей спосіб гри. Лише в Іспанії "баре" переходило від одного покоління виконавців до іншого і стало основою методу Ф. Тарреги. Ця техніка набула загального поширення в XX ст.
3. Музикант довів необхідність перпендикулярного положення паль­ців при натисканні струн [5, с. 38].

Видатний гітарист Ф. Сор також розглядає питання нюансування і тембрового забарвлення інструмента. Велике значення він надає рухли­вості правої руки вздовж струни залежно від сили і тембру звуку. Він вперше ґрунтовно описав основні правила техніки гітариста. Варто зазначити, що гітарист менше уваги надає постановці і техніці правої руки. Основне навантаження у нього несуть три пальці – великий, вказівний і середній, а безіменний вводиться тільки в акордах. Незважаючи на деякі недоліки, школа Ф. Сора мала прогресивний характер, більшість її положень життєздатні і в наш час.

Таким чином, розглянутий вище історичний період став важливим у розвитку гітарного мистецтва. З’являється велика кількість шкіл, створю­ється багато цінних для гітарної школи методичних посібників, збірників вправ, теоретичних праць.

Період розквіту гри на класичній гітарі охоплює час з кінця XVIII ст. до 40-х років XIX ст. Цей період називають "золотою епохою" класичної гітари. Він збігається з бурхливим розвитком інструментальної музики, появою професіоналів-віртуозів, які широко розкрили можливості своїх інструментів.

Видатні композитори-виконавці того часу сприяли збагаченню образу гітари як сольного інструмента, що дозволило гітарі стати інструментом класичної традиції. Вони поклали початок відомих нині гітарних шкіл: іспанської (Ф. Сор, Д. Агуадо), італійської (М. Джуліані, Р. Л. Леньяні, Ф. Каруллі, М. Каркассі), французької (Н. Кост), німецької (І. К. Мертц). Створюються різноманітні твори для гітари, починаючи від мініатюр і завершуючи сонатами та концертами з оркестром. Захоплення гітарою знайшло відображення в творчості композиторів-романтиків: Ф. Шуберта, Г. Берліоза, К. М. Вебера та ін.

Варто згадати і про геніального виконавця Н. Паганіні, який віртуозно грав не тільки на скрипці, а й на гітарі. Граючи на цих музичних інстру­ментах, віртуоз переніс багато гітарних прийомів на скрипку, а скрипкових – на гітару. Композитор написав багато творів для цього інструмента – романси, сонати, варіації. Він вводив гітару до складу своїх квартетів разом зі скрипкою, альтом і віолончеллю. Слід зазначити, що Н. Паганіні написав для гітари 140 сольних п’єс, 2 сонати для гітари і скрипки, дуети для скрипки і гітари, тріо і квартет для смичкових інструментів з гітарою [1, с. 47]. У цей час також з’являється низка гітаристів-віртуозів: Х. К. Амат, Г. Санц в Іспанії, Ф. Корбетта в Італії, Р. Візе у Франції та ін.

Період підйому гітарного мистецтва перших десятиліть XIX ст. змінився тривалим періодом занепаду. У 30-40-х рр. XIX ст. гітара, пере­ставши бути популярною, не перейшла на позиції зростаючої професіо­налізації, а стала інструментом аматорського музикування. Інстру­менталь­на, симфонічна і оперна музика посунули гітару на задній план, тим самим затримавши її розвиток на багато десятиліть. Гітару перестали вважати серйозним інструментом, в зв’язку з чим, багато традицій гітарної школи згасли, а талановитих виконавців і композиторів ставало все менше. Концертні виступи гітаристів залучали дедалі менше слухачів, а громадська думка змінилася в негативний бік стосовно цього інструмента. У мистецькому середовищі переважало зневажливе ставлення до гітари.

Відродження гітарного мистецтва в другій половині XIX ст. пов’язане з ім’ям відомого іспанського гітариста Ф. Тарреги. Саме цьому обдаро­ваному музиканту належить роль засновника сучасної іспанської гітарної школи. Ф. Таррега прославився як видатний музикант та популяризатор гітарного мистецтва. Новий підхід до гітари сприяв тому, що вона знову знайшла зацікавлених слухачів і стала популярним концертним інстру­мен­том. Діяльність Ф. Тарреги мала величезний вплив на наступні поко­ління гітаристів як у ставленні до інструменту, так і в прийомах гри на ньому. Іспанський гітарист написав близько вісімдесяти оригінальних п’єс, сто двадцять перекладень для гітари соло і двадцять одне – для дуету гітар.

Варто зазначити, що в результаті напруженого творчого пошуку Ф. Таррега прийшов до обґрунтування теоретичних положень, що лягли в основу сучасної техніки гри на гітарі. Педагог вважав важливим у процесі навчання гри на гітарі врахування фізичної конституції виконавця, будови його руки і розташування пальців. Значних змін зазнала аплікатура лівої руки. Проте найбільш важливою в його методиці є розробка питань звукоутворення на гітарі. Також важливою заслугою Ф. Тарреги було відродження професійного ставлення до гітари, втраченого багатьма його попередниками.

У XX ст. знову спостерігається період розквіту цього чудового інструмента. Саме тому у цей час з’являються обдаровані гітаристи-віртуози (М. Льобет, Д. Прат, Е. Пухоль, А. Сеговія, Д. Фортеа та ін.), які були учнями Ф. Тарреги. Ці гітаристи-віртуози своєю творчістю сприяли вдосконаленню виконавського мистецтва гри на гітарі, піднявши цей інструмент до рівня традиційних сольних інструментів. Техніка гри цих музикантів була на такому високому рівні, що дозволяла виконувати дуже складні віртуозні твори у концертних залах без підсилення звуку. Прагнучи збільшити гучність гітари, гітаристи частіше використовували нігтьовий спосіб звуковидобування, який в даний час є основним [5, с. 46].

Втім революційним змінами в історії гітарного мистецтва ми зобов’язані видатному іспанському виконавцеві і педагогові А. Сеговії. Музиканту-віртуозу вдалося відродити зацікавленість суспільства до класичної гітари у форматі сольного інструмента, розширити її технічні та виражальні можливості. Саме тому гітара знову стала одним з найпопулярніших інструментів. Завдяки тісним творчим зв’язкам А. Се­говії з багатьма видатними композиторами з’явився сучасний оригіналь­ний гітарний репертуар високого художнього рівня. Також віртуоз-гітарист був чудовим композитором і під час концертів виконував власні твори, які ввійшли в скарбницю гітарної музики. А. Сеговія збагатив репертуар гітаристів перекладеннями творів Й. С. Баха, Й. Гайдна, Л. Бетховена та інших композиторів.

Завдяки А. Сеговії в більшості мистецьких закладів світу був введений клас класичної гітари. Педагог визначив правила постановки гітари, положення рук під час гри на інструменті, опанування технічними прийомами. Сьогодні багато юних гітаристів роблять свої перші кроки на шляху опанування мистецтвом гри на гітарі саме під керівництвом школи Сеговія.

У другій пол. XX ст. гітарне мистецтво вливається в академічну культуру, а нове покоління віртуозів-гітаристів 80–90-х рр. ХХ ст. (К. Мар­кіоне, Ф. Платіно, М. Барруеко, Т. Хопшток, Д. Рассел та ін.) піднесли техніку гри на гітарі до недосяжного рівня [4].

Найбільший внесок у становлення методики гри на гітарі внесли такі гітаристи, як: П. Агафошин, Х. К. Амато, Б. Вольман, Е. Пухоль, П. Роч, А. Сеговія, Ф. Таррега та ін. В Україні у наш час відомі О. Ходаківський, В. Доценко, В. Манілов, М. Михайленко, В. Шаруєв та ін.

На початку XXI ст. мистецтво гри на класичній гітарі продовжує активно розвиватися. Сьогодні цей музичний інструмент набуває й утри­мує популярність. Композитори все більше звертаються до написання музичних творів для цього інструмента, а виконавці долучаються до поширення гітарного репертуару. З кожним роком збільшується аудиторія поціновувачів цього виду мистецтва.

Таким чином, формування гітарного виконавського мистецтва має цікаву тривалу історію, яка багата подіями, творчими пошуками, постійним вдосконаленням як самого інструмента, так і техніки гри на ньому. Впродовж багатьох століть гітарне мистецтво розвивалося дуже стрімко і хвилеподібно: від примітивного, салонного інструмента до найбільш поширеного сучасного музичного інструмента, який існує сьогодні в багатьох різновидах. Створення композиторами високохудожнього репертуару для гітари допомагало її поширенню. Також розвиток національних гітарних шкіл сприяв популяризації та професіоналізації цього виду мистецтва. Виявлено, що без класичної гітари неможливо уявити сучасну музичну культуру.

**Література**

1. Буяльська Т. Б., Сідлецька Т. І. Практична культурологія: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ, 2012. Ч. I. 108 с.
2. Вольман Б. Л. Гитара и гитаристы: очерк истории шестиструнной гитары. Ленинград: Музыка, 1968. 188 с.
3. Иванов-Крамской А. Школа игры на шестиструнной гитаре. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 152 с.
4. История классической гитары. URL: [http://www.lute.ru/guitar/ guitar\_story.htm](http://www.lute.ru/guitar/%20guitar_story.htm) (дата звернення 16.05.2020).
5. Михайленко Н. П. Методика преподавания игры на шестиструнной гитаре. Киев: Книга, 2003. 248 с.
6. Шарнассе Е. Шестиструнная гитара: От истоков до наших дней. Москва: Музыка, 1991. 86 с.

**СУЧАСНА МУЗИКА ТА ТЕ, ЩО НЕ ВИВЧАЄТЬСЯ**

**В ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

**Пісоцький В. В.**

*Стаття присвячена проблемі змісту музичної освіти в контексті сучасних трансформацій. Наголошується на необхідності його кардинального оновлення.*

***Ключові слова:*** *сучасна культура, сучасна музика, твори сучасних жанрів, музична освіта, заклади музичної освіти.*

Обличчя музики, створене в закладах музичної освіти, навіює настрій та дух тих минулих століть, коли будь-які прояви новаторства зустрі­чались, в кращому випадку, зневажливою критикою та підозрами в інакомисленні. В ньому відсутня чи не найголовніша складова, а саме можливість існування думки вільного самовираження та творчого процесу пізнання того, що оточує, а можливо, і недосяжного та його сублімації через саму музику. Але світ не закінчується на лавах альма матер і, більше того, він починається за її кордонами, особливо в наші часи, які іменуються новітніми!

Однією з причин ігнорування різних сучасних течій музики в закладах музичної освіти є страх перед остаточним крахом її сьогоднішньої концепції. Навіть якщо брати до уваги її незграбні потуги йти в ногу з часом, які виражаються лише в можливості включити в репертуар твори сучасних жанрів, виглядають зовсім непереконливо, тому що, як і все інше, ці твори підлягають її безжалісній цензурі, тому залишається лише те, що несе в собі ті ж тенденції та ідеали, яким слідує сучасна музична освіта. Натомість це є проблемою лише самої музичної освіти, а саме її неповноцінність та відсутність міцного ґрунту, по якому вона крокує на одному місці, коли в цей же час світ та світ музики вже знаходиться далеко за її видимим горизонтом.

Розвиток людства, технократичний розвиток та хід історичних подій змінили не лише умови існування сучасного людства, а й його ментальну складову, моральний вигляд та напрямок думки прогресивної людини. Історія розвитку музики сильно перетинається з самою історією та переживає ті ж самі великі потрясіння. Ще за часів існування інквізиції, коли церква мала більший вплив, ніж володар країни чи королівства, коли люди потерпали від церкви, її найжахливіших кар за непокору, шлях, яким крокувало суспільство, створив такий резонанс, що й по сьогоднішній день, через стільки століть події того часу залишаються актуальними і досі продовжують впливати на наш час.

Культура і її прояви – майже невід’ємна частина цих та інших подій. Яскравим прикладом суперечності культурних ґрунтів різних релігійних світів, які знайшли своє відображення в музиці на сьогодні, є повернення до язичництва або деяких його елементів в різних течіях сучасної субкультури. Одним з яскравих прикладів перших проявів та формування таких течій є численні інциденти підпалу церков у скандинавських країнах, що було свого роду епідемією 80–90-х років минулого століття. І незва­жаючи на те, що ці акти мали очевидний характер вандалізму та не завжди супроводжувались ідейністю, поява цього феномену обумовлена історич­ним підґрунтям та зображує загальний настрій суспільства того часу і також є закономірним коливанням історичного маятника, що бере свій початок з часів християнізації скандинавських країн. Звичайно, ці події мають свій негативний вплив на історію та культуру, але чи багато революційних змін супроводжувались мирними дійствами та акціями?

Саме в той час, в період 80–90-х років, було покладено початок розвитку абсолютно нової течії музики, а саме блек-метал, яка базу­валась на язичницькій релігії і багатому фольклору Скандинавії та її міфів. І хоча популярність важких стилів музики тих країн вже давно не така, як в минулому, їх поява, як іскра розпалила неабиякий інтерес до таких аспектів релігійного минулого різних народів Європи, які до того в музиці мав лише фольклор, що зберігся з тих самих часів. Варто зазначити, що і раніше, в 70-х роках, були спроби вико­ристання схожої тематики в творчості різних виконавців, але справжній "бум" припав саме на 80-ті та 90-ті, що викликав інтерес в інших країнах світу, і найголовніше, цей інтерес почав кочувати від стилю до стилю і сьогодні займає своє чільне місце в музичній індустрії.

Незважаючи на те, що скандинавський блек-метал вже пройшов пік своєї популярності в світі, але не на своїй батьківщині, де і досі він залишається актуальною музикою, яку шанують, він дав початок багатьом іншим жанрам, що і по сьогоднішній день щиро приймається європей­ським слухачем. Так, наприклад, виник такий піджанр, як симфонік-блек-метал (англ. Symphonic black metal) – різновид блеку, для якого характерне широке використання клавішних, оркестрового аранжування і жіночого вокалу, при збереженні достатньої агресивності звучання. Часто в таких виконавців спостерігається індиферентне ставлення до традицій­ної блек-ідеології. Групи, які грають у цьому стилі, зазвичай комерційно найбільш успішні. На сьогоднішній день найвідоміша група симфо-блек-металу, це норвезька група Dimmu Borgir. Щодо вокалу то, використо­ву­ється в основному скрім або гроул, але може використо­вуватися і чистий. Засновниками даного стилю прийнято вважати групи Arcturus і Emperor.

Сьогоднішня музична індустрія важкого напрямку вільно конкурує з іншими популярними течіями сучасної музики. Одні з найяскравіших представників "важкої сцени" є Evanescence (з англ. – "Ефемерність") – американська рок-група, Rammstein (з нім. – кам’яний таран) – німецька індастріал-метал-група, Arch Enemy (від англ. – заклятий ворог) – шведська група, яка грає в стилі мелодійний дез-метал, Suicide Silence – американська метал-група, Slipknot (в перекладі з англ. – "ковзний вузол", "петля", "зашморг") – американська ню-метал-група. Популярність цих та інших гуртів просто шалена, нерідко їх кліпи сягають сотень мільйонів переглядів на ютубі. Так, наприклад, кліп "Bring Me To Life" групи Evanescence набрав більше семисот мільйонів переглядів, гурти мають численні нагороди та номінації і збирають величезні стадіони в усьому світі. Також вони відрізняються один від одного своїми особистими рисами, які виражаються в характері образу, що несе той чи іншій гурт, сенсі пісень, манері виступу та позиціонування себе на світовій арені.

Німецька група під назвою "Rammstein", напевно, найяскравіший приклад індивідуальності серед інших гуртів. Особливу популярність групі принесли сценічні виступи, супроводжувані використанням піротехніки, яка є їх "візитівкою". Склад групи жодного разу не змінювався. Основними рисами творчості гурту є специфічний ритм, в якому витри­мана більшість композицій, і епатуючі тексти пісень. Стиль музики Rammstein, який самі музиканти жартома назвали "танц-метал", пере­важно є індастріал-метал з духом нової німецької тяжкості. Однак він змішує елементи як електрон­ного індастріалу, так і альтернативного металу та інших жанрів. Витоки "Rammstein" лежать в періоді, що передував і супроводжувався об’єднан­ню Німеччини. Співзасновник гурту Ріхард Круспе (гітара) свою музичну кар’єру почав у 1989 році в Західній Німеччині, переїхавши туди з Шверіна (тодішня НДР), куди повернувся після падіння Берлінської стіни. Круспе, шанувальник Kiss, шукав можливості з’єднати улюблений їм хард-рок з електронним звучанням індастріалу. Приблизно тоді він познайомився з Тіллем Ліндеманном (в той час – барабанщиком панк-групи First Arsch), а пізніше з Олівером Рідель (бас-гітара) і Крістофом Шнайдером (ударні) з груп The Inchtabokatables і Die Firma відповідно. У цьому складі (з Ліндеманном як вокалістом і автором пісень) вони стали грати під назвою Rammstein. Справжню популярність митцям приніс третій студійний альбом, який вийшов в 2001 році під назвою Mutter, що посів 4-те місце в рейтингу кращих індастріал-метал-альбомів, за версією журналу Metal Hammer. Незабаром був проведений тур на його підтримку, після якого кількість фанатів Rammstein значно збільшилася. Станом на 2018 рік група продала близько 20 мільйонів копій альбомів.

Також гурти, що мають більш важкий напрям, який відрізняється застосуванням екстремальної техніки вокалу, досягли не меншої популяр­ності. Arch Enemy, Slipknot та Suicide Silence, групи, що характеризуються сильно заниженим гітарним строєм та мають велику ударну секцію, посідають чільне місце як серед всесвітньо відомих гуртів, так і очолюють перше місце в своєму жанрі. Їх внесок в дет-кор, ню-метал та мелодійний метал посприяв не тільки розвитку, а ще й популяризації цих напрямків музики. Наприклад, альбоми групи Slipknot отримали статус платинових з загальною кількістю продажів більше 30 мільйонів копій по всьому світу, з яких 6 мільйонів продано в США. У 2006 році група отримала свою єдину на сьогоднішній день премію "Греммі". Колектив відомий тим, що його учасники на концертах, фотосесіях та інтерв’ю носять маски і спеціальні комбінезони. Образ масок видозмінюється з виходом нового альбому. Один з найпопулярніших їх кліпів "Psychosocial" на даний час набрав триста шістдесят мільйонів переглядів.

З розвитком цих важких напрямів музики також розвинулись і нові техніки вокальної майстерності. Застосування так званої "екстремальної" техніки співу нерідко супроводжувалось негативним впливом на вокал виконавця та інколи мали фатальні наслідки. Це траплялось через брак необхідної інформації і також обумовлено відносно молодим віком самої техніки, що, в свою чергу, породило немало міфів стосовно екстре­мального вокалу. Академічна школа співу взагалі не приймає даний стиль вокалу і вважає його травмонебезпечним. Натомість таке ставлення базується лише на історичному підґрунті, адже ще з тих часів, коли люди лише починали застосовувати даний вид техніки співу, не була сформо­вана єдина правильна концепція навчання та правильного використання голосового апарату для утворення безпечного звуку та розуміння самої культури звучання істинного екстремального вокалу. В наш час вже не існує такої проблеми, щоб належно опанувати дану техніку. Розвиток вокальної майстерності цього напрямку вже досяг свого істинного обличчя і сформувався як повноцінний та окремий вид вокалу. В світі існує не так багато шкіл, які надають правильну базу для застосування екстремаль­ного вокалу, але це не є перепоною для навчання саме завдяки відео­хостингам, наприклад, таким, як ютуб та соціальним мережам, де заванта­жена вся необхідна інформація. Популярність використання саме пра­виль­ної техніки екстрим-вокалу збільшується з кожним днем через популярність автори­тетних рок-шкіл та різних достовірних джерел, що збільшує масову обізнаність людей, які цікавляться даною тематикою.

Також бувають випадки, коли співак раптово знаходить правильні позиції для формування безпечного звуку та застосовує їх в своєму співі. Найвідоміший приклад серед таких самородків та володар найпотуж­нішого екстрим-вокалу є Олександр Шиколай. Російський співак, який отримав популярність в Інтернеті завдяки своїм екстрим-каверам на різні гурти. Також він засновник гурту Slaughter to Prevail, який має шалену популярність у країнах Європи та на просторах колишнього СНД. На творчість колективу сильно вплинули такі гурти, як Bring Me the Horizon і Suicide Silence, група пише свої пісні в стилі деткор.

Це та все інше становить сучасну культуру, відображає реальні її тенденції розвитку серед молоді та несе в собі її реальний дух і настрій. Як ніколи, сьогоднішня культура має найбільше свобод, і це створює неабиякий простір для митця, що своїм пензлем малює майбутнє.

Звичайно, як і в минулому, нинішня культура має свої великі недоліки, але замість того, щоб фільтрувати мул, в якому приховане золото, музична освіта вирішила взагалі не торкатись навіть найменшого, що несе в собі сучасна музика, і тим самим катастрофічно дискредитує як свій авторитет так і власну компетенцію в очах сучасної молоді!

**Література**

1. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Блэк-метал>
2. URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/Rammstein>
3. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Slaughter_to_Prevail>
4. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Evanescence>
5. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Slipknot>

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО ТЕАТРУ**

**КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА**

**Рожок В. І.**

*У статті розглянуто мистецтвознавчий аспект музичного теа­тру сьогодення в пошуку нового наукового осмислення. Проана­лізовано основні тенденції розвитку музичного театру в світі та Україні, їх специфічні ознаки. Виявлено особливості методології досліджень, відповідні даним тенденціям та визначеним пріори­тетам.*

***Ключові слова:*** *світовий та український музичний театр, тен­денції розвитку, сучасне мистецтвознавство, методологія дослід­жень.*

**Постановка проблеми.** Як відомо, мистецтвознавство – це загальне означення науки про мистецтво, що складається з трьох розділів: історії, теорії мистецтва та його художньої критики.Як і усі галузі людської діяльності, мистецтвознавча наука зазнає сьогодні серйозних видозмін, обумовлених інтенсивним розвитком комунікаційних технологій, що сприяють широкому доступу користувача до будь-яких потоків інформації з різних країн світу.Дані обставини спонукають розширення існуючих уявлень про історію, теорію, художню практику та критику багатьох видів мистецтв, серед яких важливе місце посідає музичний театр.

У сучасному розвитку музичного театру можна виокремити пріори­тетні тенденції, які значною мірою впливають на характер режисерських інтерпретацій оперних вистав. До них належать:

* художня реконструкція старовинних опер;
* автентичне, історично-достовірне втілення твору;
* модернове, або сучасне, вирішення вистави;
* застосування мультимедійних арт-технологій у сценографічному оформленні видовища.

Аналітичним матеріалом дослідження в контексті означених тенденцій були обрані постановки:

– реконструкція улюбленої опери Людовіка XIV "Атіс" Ж. Б. Люллі, здійснена у Бруклінській академії музики в 2011 році;

* автентична версія "Тараса Бульби" М. Лисенка, втілена та неодно­разово поновлена впродовж багатьох років у Національній опері України;
* модернова версія "Весілля Фігаро" В. А. Моцарта, презентована у Київському муніципальному театрі опери та балету для дітей та юнацтва у 2019 році;
* мультимедійний фестивальний оперний проєкт "Чарівна флейта" В. А. Моцарта, презентований у Брегенці у 2010 році.

Відповідно до обраного аналітичного матеріалу був проведений огляд наукового доробку видатних митців та мистецтвознавців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Жанрово-стильові особливості французької ліричної трагедії часів Людовіка XIV розглянуті у книзі французького музикознавця та романіста Ф. Боссана [1], творця Версальського центру барокової музики та Французького театру бароко. Традиційному автентичному вирішенню зарубіжних та вітчизняних музич­них творів у Національній опері України присвячена монографія Ю. Станішевського [6]. Модернові та мультимедійні версії опер знайшли своє відображення у праці М. Черкашиної-Губаренко [7]. Специфіка роботи диригента з режисерсько-постановочною групою та творчим скла­дом у втіленні оперного твору висвітлена в дослідженні автора публікації В. Рожка [5], присвяченому творчості С. Турчака. Співпраця диригента, режисера, хормейстера в постановці масових хорових сцен у оперній виставі окреслена в роботі О. Летичевської [4]. Можливості традиційного та мультимедійного вирішення сценічного простору в оперній виставі визначені у книзі К. Юдової-Романової [8]. Специфіка інтерпретації плас­тично-хореографічних сцен у виставі в контексті тенденцій розвитку музичного театру розглянута у статті О. Касьянової [3]. Психологічний аспект створення цілісного вокально-сценічного образу персонажа відо­бра­жений у книзі британського психолога, актора, режисера та оперного співака Г. Вільсона [2].

У сучасній науці музичний театр в основному розглядається в контексті музикознавчої складової оперних творів. Проблеми їх сценічного утілення на театральній сцені, на жаль, залишаються малодослідженими та потребують наукового переосмислення відповідно до вимог сьогодення.

**Мета публікації** полягає в окресленні основних напрямів наукових пошуків у контексті домінуючих тенденцій розвитку сучасного музичного театру, визначенні пріоритетної методології їх досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** На стан реформації театрального мистецтва впливають соціокультурні виклики сьогодення, обумовлені особливостями доби інформаційного суспільства. Глобалізаційно-інтегра­ційні процеси, що відбуваються у світовому музичному театрі, визначають нові модифікації його репертуару, які презентують два протилежні напрямки: транснаціоналізацію та самоідентифікацію.

Перший напрямок пов’язаний із спробами узагальнення прийомів уті­лення оперних вистав, що проявилося у появі хибної ідеї створення "єдиного всесвітнього театру", зрозумілого глядачеві будь-якої країни світу без врахування особливостей їх ментального сприйняття.

Другий напрямок, навпаки, передбачає домінування в репертуарі національного мистецького продукту, пов’язаного з особливостями ментальності певного соціуму.

Істина полягає в пошуку оптимального для кожної країни співвідно­шення загальносвітової, урбанізованої, космополітичної складо­вої театрального репертуару з національними мистецькими традиціями, що відповідають психології сприйняття окремого етносу.

Музичний театр, синтезуючи в оперних творах різні види мистецтв, останнім часом став активно залучати в якості сценографічного оформлення інноваційні мультимедійні арт-технології, сценічний дизайн, різноманітні локації природного ландшафту тощо, що спонукає пошук оптимізації видовищної та драматургічної складових вистави.

Новітні розробки у галузях психології, філософії, соціології мистецтв, менеджменту, маркетингу театральної справи значно вплинули на створення та просування на ринку культурних послуг оперних творів як мистецького продукту, націленого на запити не завжди вибагливого споживача. Реформації в репертуарній політиці, обумовлені вищеозна­ченими соціокультурними викликами сьогодення, потребують комплекс­ного, інтегративного, не тільки міждисциплінарного, але й міжгалузевого підходу до наукових досліджень процесів, що відбуваються в сучасному театральному мистецтві. Аналіз сценічних утілень оперних вистав дозволяє визначити основні вектори наукових досліджень у контексті домінуючих тенденцій розвитку музичного театру сьогодення.

Перша тенденція – художня реконструкція старовинних опер – пов’язана з подібністю процесів пошуку синтезу мистецтв у музичних виставах доби бароко і постмодерну, здійснених із застосуванням сучасних, як на той, так і на наш час засобів виразності.

Опері доби бароко притаманний монументальний, помпезний, видо­вищний, вишуканий характер, обумовлений орієнтацією на придворну естетику.

Реконструкція первинного вигляду старовинних опер повинна здійснюватися із застосуванням методу історичного моделювання на підставі аналізу стародавніх описів, мемуарів, спогадів, праць митців минулого, оригіналів партитур з композиторськими ремарками, іконогра­фічних матеріалів тощо.

Одним з яскравих проявів даної тенденції стала історична рекон­струкція ліричної трагедії "Атіс" (1676) Ж. Б. Люллі, основопо­ложника даного жанру, творця французької національної опери. Відновлення твору майже після 300-літнього забуття відбулося за участю американського диригента У. Крісті, французьких митців: режисера Ж. М. Вілєгьє, хореог­ра­фа Ф. Лансело, реконструктора старовинних танців Б. Массен, за фінансової підтримки американського міліонера Р. Стантона.

Поява французької барокової опери на підґрунті придворного балету сприяла встановленню тісних взаємозв’язків між двома жанрами музич­ного театру. це проявилося у застосуванні в опері великих танцювальних дивертисментів, урочистих ходів, процесій, свят, чарівних картин, пасто­ральних сцен, зростанні їх значущості у підсиленні декоративно-видовищної складової вистави. Музика опер Люллі хоча і належить добі бароко, але вона не гедоністична, а експресивна, наближена до психо­логічної драми К. Монтеверді.

Застосування у музиці старовинних інструментів: віоли, лютні, гобою, органу, виконання співаками арій природними, неоперними голосами без форсування звуку і декоративних прикрас, які з’являться пізніше, їх сполучення з костюмами, перуками, інтер’єром двору Людовіка XIV, численними балетними вставками роблять цю виставу оригіналь­ною та неповторною. Недарма вона тричі з аншлагом демонструвалася у Версалі.

В Україні дана тенденція проявилась у поодиноких випадках реконст­рукції зразків української шкільної музичної драми "Слово о збуренні пекла", "Святий Олексій" та ін., втілених у Києво-Могилянській академії, на малих сценах столичних драматичних театрів.

Друга тенденція – автентичне, історично-достовірне вирішення опер­них вистав – започатковано в другій половині ХІХ століття на підґрунті формування естетики реалізму. Розвинувшись впродовж ХХ століття, вона набула ознак багатогранного, правдивого відображення складних психологічних ситуацій, зображення головних героїв у протиріччях їх характерів.

Одним із яскравих проявів даної тенденції стала опера "Тарас Бульба" М. Лисенка. Визначена за жанром як історико-героїчна народна драма, вона стала найбільшим творчим здобутком композитора та українського оперного мистецтва ХІХ століття.

Найвищим досягненням в історії постановок даного твору в Націо­наль­ній опері України вважається вистава 1981 року, здійснена за участю диригента С. Турчака, режисера Д. Смолича та хормейстера Л. Венедик­това. Завдяки їхній злагодженій роботі була створена на високому професійному рівні художньо-цілісна вистава, кульмінаційним моментом в якій стали масштабні народно-хорові сцени. На думку автора публі­кації, дані сцени відігравали першочергову роль в реалізації провідної драма­тургічної лінії вистави – від мотивів мук і страждань народу через народження протесту до утвердження героїки визвольної боротьби.

Дану постановку характеризують широке застосування прийомів пластичного мізансценування, різноманітних планів, складних компо­зиційних груп, їх динамічних змін, особистого пластичного тексту кожного виконавця. Режисерське рішення опери відрізняли органічність пластики головних героїв на тлі різноманітних за характерами, соціальними і віковими прикметами дій хору, їх гармонійне сполучення.

Дану тенденцію характеризує автентичність режисерських інтерпре­тацій опери, відновлення інтер’єрів, костюмів, деталей побуту, відобра­ження танців, стильової поведінки, засобів спілкування відповідно до часу подій у творі та тогочасної естетики.

Процес наукового осмислення даної тенденції передбачає пріоритет застосування компаративного, типологічного, системно-синергетичного методів дослідження. Це дозволить встановити схожість та відмінність між явищами у розвитку музичного твору, виявити їх генетичну спорідненість, систематизувати їх за спільними ознаками, визначити принципи історизму і пізнання даних систем.

Третя тенденція – модернове вирішення оперної вистави – обумов­лена намаганнями наблизити старовинну та класичну оперу до потреб сучасного глядача, відмінного за національними, ментальними, релігійни­ми ознаками, культурними традиціями та запитами.

Найбільшого розповсюдження дана тенденція отримала наприкінці ХХ століття, коли виконавський склад значно поповнився представниками різних рас з відмінним кольором шкіри і типом обличчя. Тоді події, що відбувалися у старовинній або класичній опері, стали переносити в реалії сьогодення, намагаючись знайти у творах загальнолюдські, позачасові смисли. Їх інтерпретація відбувалася в абстрактно-узагальненому ключі, що дозволило скорегувати расові відмінності між заявленими персо­нажами та їх виконавцями. Але зустрічаються непоодинокі випадки протиріч між музичною драматургією старовинних опер та їх постмодерно­вими сценічними інтерпретаціями, що вимагає глибокого наукового осмислення проблем, які виникають під час їх постановки.

Яскравим прикладом даної тенденції стало втілення опери В. А. Мо­цар­та "Весілля Фігаро" у Київському муніципальному театрі опери та балету для дітей та юнацтва в 2019 році. Класичний твір Моцарта з чудовою, легкою, трохи іронічною музикою, веселими перипетіями сюжету за задумом режисерсько-постановочної групи перетворився на похмурий "еротичний трилер" з позначкою "14+", що не відповідає ані призначенню даної театральної інституції, ані вимогам до її репертуарної політики. У даному випадку йде мова про наслідування вітчизняними митцями далеко не кращих зразків зарубіжних модернізацій старовинних та класичних творів, спричинених процесами дегуманізації мистецтва із зміною естетичної парадигми від "театру для людей" до "театру розваг і насо­лоди". Пошук методів інтерпретації синтезу соціально-побутової темати­ки, класицистичної музики та модернових засобів сценічної виразності у даних операх потребує нових наукових підходів до вирішення означеної проблеми.

У даному випадку найбільш доцільним вважається застосування діахронно-синхронного методу дослідження, який передбачає розгляд процесу модернізації опери в єдності її історії та сучасності, пошук механізму їх взаємодоповнення та взаємодії.

Четверта тенденція – застосування мультимедійних арт-технологій у сценографічному оформленні видовища – обумовлена впливом здобутків та можливостей театру естради на сучасне оперне мистецтво. Даній тенденції притаманна активна взаємодія та взаємопроникнення різних видів мистецтв з тяжінням до неосинкретизму, сполучення традиційних та інноваційних засобів сценічної виразності задля поглиблення психоло­гізації образів персонажів, більш повного розкриття драматургії твору, його емоційного впливу на глядача.

Для наукового осмислення даної тенденції вважається доцільним засто­сування методу конкретизації, який передбачає дослідження фено­мену мультимедійних опер в усій їх різнобічності, у якісній багато­сторон­ності поєднань реальних та віртуальних засобів сценічної виразності.

Яскравим проявом даної тенденції стала постановка опери "Чарівна флейта" В. А. Моцарта в рамках фестивалю у Брегенці 2010 року. Утілена англійським режисером Д. Паунтіні та сценографом Й. Енгельсом, вона використала специфічне розміщення театру просто неба на 7000 глядацьких місць зі сценою на воді.

Співпраця режисера і сценографа використала усі можливості ви­соко­технологічного оснащення фестивалю, створивши фантастичне шоу.

На жаль, видовищна складова сценографічного оформлення вистави часто-густо відволікала глядача від особливостей вирішення музичної драматургії твору, утілення його головної ідеї, що потребує нового наукового осмислення співвідношення форми і змісту опери.

**Висновки.**

1. Дослідженню художніх реконструкцій старовинних опер, відповід­них гедоністичній естетиці бароко, притаманний пріоритет методу історичного моделювання.
2. Науковому осмисленню автентичних, історично-достовірних версій опер, відповідних естетиці реалізму, притаманний пріоритет компаратив­ного, типологічного, системно-синергетичного методів дослідження.
3. Науковому осмисленню осучаснених версій старовинних та класичних опер, відповідних естетиці модернізму, притаманний пріоритет діахронно-синхронного методу дослідження.
4. Науковому осмисленню автентичних та осучаснених версій опер з використанням інноваційних мультимедійних арт-технологій, відповідних естетиці постмодерну, притаманний пріоритет методу конкретизації.
5. Водночас науковому осмисленню усіх чотирьох тенденцій розвитку музичного театру сьогодення притаманне використання традиційних мистецтвознавчих методів досліджень, а саме: жанрового, стилістичного, інтерпретаційного, які мають специфічні прояви в контексті різних історичних епох та національних особливостей країн.

**Література**

Боссан Ф. Людовик XIV, король-артист / пер. с фр. Москва: Аграф, 2002. 272 с.

Вильсон Г. Психология артистической деятельности: таланты и поклонники / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2001. 384 с.

Касьянова О. В. Специфіка вирішення танцювальних сцен у режисерських інтерпретаціях оперних вистав сьогодення. *Київське музи­ко­знавство: культурологія та мистецтвознавство:* збірник статей. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського; КІМ ім. Р. М. Глієра, 2016. Вип. 53. С. 108–118.

Летичевська О. Хорове виконавство в оперній виставі: творчість Л. М. Венедиктова: моногр. Київ, 2018, 230 с.: іл.

Рожок В. І. Стефан Турчак: моногр. / переднє слово Бориса Олійника. Київ: Либідь, 2013. 248 с.: іл.

Станішевський Ю. О. Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка: історія і сучасність: моногр. Київ: Музична Україна, 2002. 736 с.: іл.

Черкашина-Губаренко М. Оперний театр у мінливому часопрос­торі: моногр. Харків: Акта, 2015. 380 с.

Юдова-Романова К. Технічні засоби оформлення сценічного простору. Київ: КНУКіМ, 2017. 314 с.: іл.

**З ІСТОРІЇ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО КОНКУРСУ**

**ІМЕНІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА**

**Федченко К. Ю.**

*У статті висвітлено історію**Всеукраїнського хорового конкурсу імені Миколи Леонтовича в контексті розвитку хорового мис­тецтва України, збагаченні традицій музично-хорової культури та їх вплив на розвиток духовного життя суспільства.*

***Ключові слова:*** *хорова культура,**хорове мистецтво, хоровий конкурс, Всеукраїнський хоровий конкурс імені Миколи Леонтовича.*

Хоровий жанр – один з найбільш дієвих чинників самозбереження національних музичних традицій в Україні, що має багатовікове коріння та дійшов до нас у своїй звуковій унікальності завдяки безперервній передачі традицій від старшого до молодшого покоління.

Останні двадцять років українське хорове мистецтво перебуває в процесі постійних змін, що стали помітні зі здобуттям незалежності України. Тому проведення конкурсів, фестивалів, хорових асамблей та концертів є дуже важливою потребою для збереження та розвитку національного хорового мистецтва. Конкурси відкривають нові імена, таланти й стимулюють подальший розвиток української музичної культури. Завдяки хоровому мистецтву світ пізнає Україну, її музику, історію, традиції.

В Україні проводяться мистецькі заходи, які сприяють розвитку хорового виконавства:

* Всеукраїнський хоровий конкурс ім. М. Леонтовича;
* з’їзди композиторів України;
* Міжнародний форум музики молодих композиторів;
* міжнародні музичні фестивалі "Київ Музик Фест";
* фестивалі Київської Спілки композиторів "Музичні прем’єри сезону";
* хорові асамблеї;
* відкриття співочих полів України (Київ, Хмельницький, Полтава, Тернопіль).

До теми проведення та результатів найпрестижнішого Всеукраїн­ського хорового конкурсу імені Миколи Леонтовича зверталися М. Кречко, Б. Столярчук, М. Гринишин, А. Авдієвський, В. Токарчук, М. Бурбан, А. Ла­щенко, Т. Олексієнко, А. Кушніренко, Р. Гук, А. Селентій, Г. Степанченко, Л. Мечак.

**Мета** даної статті – висвітлення історії "Всеукраїнського хорового конкурсу імені Миколи Леонтовича" та його значення у подальшому розвитку хорового мистецтва, збагаченні традицій української музично-хорової культури та впливу на розвиток духовного життя суспільства.

Всеукраїнський хоровий конкурс має ім’я видатного українського композитора, хорового диригента, педагога, фольклориста, музично-громадського діяча Миколи Дмитровича Леонтовича. Конкурс започатко­вано в 1989 році Музичним товариством України та Міністерством культури УРСР – правонаступниками, які продовжили їх справу, були Міністерство культури та мистецтв України, Хорове товариство імені Миколи Леонтовича та Національна всеукраїнська музична спілка.

Головна мета конкурсу – подальший розвиток хорового мистецтва, збереження і розвиток звичаїв української музично-хорової культури, збільшення її ролі у духовному житті суспільства, створення додаткових можливостей та мистецького простору для молодих співаків і диригентів України. А також розвиток музичних напрямів, стилів і шкіл хорового мистецтва, піднесення художнього рівня та вдосконалення виконавської майстерності хорових колективів України.

Конкурс сприяє вихованню нової мистецької еліти України, зміцненню творчих та особистих зв’язків серед хормейстерів та молодих людей, що обрали своїм фахом український хоровий спів, усвідомленню ними хорового мистецтва як багатовікового жанру української культури через відродження з небуття української духовності.

Перший конкурс хорових колективів ім. М. Леонтовича відбувся в 1988–1989 рр., Конкурс проводився у три тури: перший – на місцях, другий – по регіонах, третій (кінцевий) – у Києві.

На конкурсі було продемонстровано багато хорових жанрів – від мініатюри до творів великої форми. Різноплановість репертуару відзнача­лася творами різних епох, які охоплюють світську й духовну музику. У творчій боротьбі взяли участь дитячі, любительські, камерні колективи, різні типи хорів – від однорідних до мішаних (академічного та народного спрямування), від камерних до великих капел. У другому турі брало участь понад 120 хорових колективів, у третьому – 33.

Відродження української хорової культури неможливе без творчості композитора М. Леонтовича, адже його обробки народних пісень – це перлини національної духовності українського народу. Завдяки яскравій тембровій драматургії та витонченому хоровому інструментуванню вони виховують відчуття національного тембру. Інтерпретувати М. Леонтовича можна, лише досягнувши високого рівня художньої виразності. Як зазначав М. Кречко, "без глибокого осягнення неповторної тембрової драматургії, без вишуканих світлотіней у відтворенні слова, гнучкої му­зичної фрази та тремтливого нюансування, без усього розмаїття культури штриха, без душевного горіння і натхнення не буде стилю Леонто­вича" [3, с. 22].

На хоровому змаганні прозвучало лише кілька десятків обробок М. Леонтовича і не завжди у вдалій інтерпретації, як було зазначено мистецтвознавцями.

Звання лауреата і диплом першого ступеня присуджено хоровій капелі Житомирського обласного відділення Музичного товариства Украї­ни (художній керівник О. Вацек), яка продемонструвала блискучу віртуо­зну техніку, виконавши сучасні твори В. Зубицького та В. Калістра­това.

Жіноча академічна хорова капела з Миколаєва (художній керівник С. Фоміних) – була зразком сучасного колективу, якому під силу виконання найскладнішої модерної музики.

Серед дитячих хорів кращим став зразковий хор "Соловейко" Кіровоградського обласного палацу піонерів і школярів (художній керівник М. Макода).

Перший конкурс ім. М. Леонтовича засвідчив, що в Україні за останні роки збільшилась кількість камерних хорів, які мають досить високий виконавський рівень.

Лауреатами стали камерний хор Уманського міського відділення Музичного товариства України (художній керівник Л. Ятло), народний самодіяльний камерний хор "Легенда" Дрогобицького міського будинку культури (художній керівник І. Циклінський), камерний хор Чернігівського відділення Музичного товариства України (художній керівник Л. Бод­нарук).

Гран-прі було присуджено студентському хору Київського політех­нічного інституту (художній керівник Г. Горбатенко), а Галина Горбатенко отримала Гран-прі кращого диригента.

На другому Всеукраїнському конкурсі хорових колективів ім. М. Леонтовича, в якому взяли участь вже 35 хорових колективів, головною умовою було виконання двох творів М. Леонтовича: одного – обов’язкового та одного – за вибором. Подальша програма була довіль­ною. Обов’язковими були загальновідомі обробки українських народних пісень та оригінальні твори М. Леонтовича: "Літні тони", "Отче наш", "Дударик", "Отамане-батьку наш", "Ой, лугами, берегами" та хори з опери "На Русалчин Великдень" [2, с. 363].

Другий конкурс продемонстрував широке розмаїття високо­професійних колективів та їх талановитих диригентів: Ю. Любовича, С. Фоміних, О. Тарасенка, В. Дороніна, Є. Виноградової, Ф. Турянина. Слід відмітити широкий діапазон репертуару хорів, що увібрав духовну музику О. Архангельського, О. Кошиця, М. Леонтовича, К. Стеценка, а також зразки сучасної музики Є. Станковича, Л. Дичко, В. Зубицького, О. Якобчука, Б. Фільц. На жаль, твори М. Леонтовича, що прозвучали, не мали високої виконавської виразності та глибини інтерпретації, як зазначив відомий хоровий диригент А. Авдієвський [2, с. 364].

У III Всеукраїнському хоровому конкурсі ім. М. Леонтовича брали участь уже знайомі, з попередніх конкурсів, колективи, а також нові. Розширилася їх географія. Мішані, камерні та жіночі хори з Києва, Ніжина, Львова, Луганська, Івано-Франківська, Сум продемонстрували високий рівень виконавства. Творчість Миколи Леонтовича була широко представ­лена обробками народних пісень, оригінальними творами та духовною спадщиною.

Володарем Гран-прі у номінації "Мішані хори" став хор Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова (диригент Павло Ковалик). Журі відзначило широту образної сфери виконаних творів (від Д. Бортнянського до В. Зубицького), емоційність виконання та коло­ритність звучання, сценічну культуру та тяжіння до сучасного виконав­ського стилю, що притаманні цьому колективу.

Переможцем серед жіночих хорів став колектив цього ж навчального закладу, який уособлює прагнення до нової сучасної музичної мови. Особливе враження на слухача справив самобутній твір Віктора Степурка "Павана". Керівник хору, Людмила Байда, гідно продовжила традиції жіночого співу С. Фоміних, Г. Горбатенко, О. Школьник.

Лауреатом у номінації "Жіночі хори" став хор Луганського коледжу культури та мистецтв під керуванням Н. Князевої.

Дипломантами стали жіночий хор Київського педагогічного коледжу ім. К. Ушинського (керівник А. Юдін) та хор Дніпропетровського музичного училища ім. М. Глінки (керівник О. Пучкова).

У номінації "Камерні хори" лауреатство здобув молодіжний хоровий колектив "Світич" з Ніжина (керівники Людмила Шумська та Людмила Костенко). Технічно вишуканий хор представив різноманітну програму з творів М. Леонтовича, Л. Дичко, В. Зубицького, Д. Гершвіна [4, с. 65].

Диплом 1-го ступеня отримав хор "Галицькі передзвони" з Івано-Франківська (керівник В. Савчук). Звання лауреата серед мішаних хорів отримала хорова капела "Мрія" Львівської комерційної академії (керівник – заслужений артист України Б. Дерев’янко). Цей колектив вдруге став переможцем конкурсу. Репертуар хору базувався на традиціях національ­ної хорової школи.

Дипломантами конкурсу стали мішані хори "Елегія" Прикарпатського педінституту ім. В. Стефаника (м. Івано-Франківськ, керівники Юрій та Любов Серганюки) та народна академічна хорова капела Сумського державного педагогічного інституту ім. А. Макаренка під керуванням І. Заболотного.

Аналогію можна провести з останнім VIII Всеукраїнським хоровим конкурсом імені Миколи Леонтовича, який проходив у Києві з 30 листопада до 1 грудня 2018 року. Він базувався у Малому залі Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського.

Гран-прі – найвищу нагороду конкурсу, медаль і грошову премію здобув мішаний хор студентів Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової (диригент Галина Шпак) [5].

Лауреатами конкурсу в номінації "Однорідні хори" з врученням диплома, медалі та грошової премії стали: І премія – Жіночий хор імені Світлани Фоміних (Миколаїв, диригент Тетяна Островська), який змусив глядачів укотре слухати й дивитися, затамувавши подих; II премія – студентський хор "Дівочі мрії" Львівського музичного коледжу імені Станіслава Людкевича (диригент Надія Поворозник), чий надзвичайний вишкіл і, звичайно, львівський шарм зачарували слухачів; III премія – Жіночий хор "Розмай" Харківської гуманітарно-педагогічної академії (диригент Юлія Іванова) – у його виконанні прозвучала "Ой сивая зозуленька" Миколи Леонтовича як обов’язковий твір [5].

У номінації "Камерні хори" з врученням диплома, медалі та грошової премії перемогли: І премія – Івано-Франківський Муніципальний камерний хор "Галицькі передзвони" (диригент Ігор Дем’янець), що вразив дивовижною щирістю виконання, прекрасним ансамблем хористів; II премія – камерний хор "Moravski" (Київ, диригент Олена Радько) – колек­тив, котрий позиціонував себе як аматорський та достойно конкурував з професійними хорами; III премія – студентський хор "Запоріжжя" Запорізького музичного училища імені Платона Майбороди (диригент Оксана Братцева), для якого була притаманна особлива "джазова" хариз­ма юних співаків, що не залишило байдужими журі та слухачів.

У номінації "Мішані хори" з врученням диплома, медалі й грошової премії: І премію розділили Хор студентів Житомирського музичного училища імені Віктора Косенка (диригент Андрій Морозюк) і студентський хор "Subito" Чернівецького обласного коледжу мистецтв імені Сидора Воробкевича (диригент Валентина Гордей) – надзвичайно достойні колективи, що виховують чудових хормейстерів; II премія – Хор "Crescendo" факультету мистецтв Криворізького державного педаго­гічного університету (диригент Вікторія Сергеєва) – прекрасні молоді митці та цікаві інтерпретації; III премію у цій номінації журі вирішило не присуджувати [5].

Отже, аналіз історії Всеукраїнського хорового конкурсу імені Миколи Леонтовича засвідчив, що в Україні утвердилися традиції хорового вихо­вання молоді, які ґрунтуються на любові до національного українського мистецтва на основі хорового виконання; реалізації творчого потенціалу кожного учасника хору та диригента; наповненні слухачів музикою, яка чарує своєю красою.

Конкурс – передусім не боротьба, а досягнення високих результатів, поява нових імен диригентів, підвищення рівня поширеності й автори­тетності хорового мистецтва в Україні.

Всеукраїнський хоровий конкурс підтвердив, що в Україні, навіть попри всі труднощі суспільно-політичного, а також і мистецького життя, іде процес поновлення – таланти народжуються і це означає, що у нас є гарна перспектива. Дійсно, наступний конкурс дечим різниться від попереднього – змінюються учасники, склад журі, перемагали представники різних хо­рових шкіл, але постійним залишилось одне: безсумнівна перемога українського хорового співу.

"... Доробок Майстра був у забутті, не гранувався щоденною виконавською практикою. Кожний твір М. Леонтовича – не просто пісня, а пагінець вічно живого дерева національної культури, клітина безсмерт­ного творчого генія народу. Отже, й підходити до його виконання треба зі святим відчуттям мистецького горіння. М. Кречко" [3, с. 20].

**Література**

1. Бурбан М. Здобутки ІІІ Всеукраїнського. *Українська музична газета.* 1997. Жовт.–груд. (№ 4). С. 4.
2. Корнійчук В. П. Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки / наук. ред. Т. В. Майданович. Київ: Криниця, 2012. С. 496 с.
3. Кречко М. Вперед до Леонтовича. *Музика*. 1990. № 4. С. 20–22.
4. Мечак Л. М. Розвиток хорового виконавства на сучасному етапі. *Хорова музика в контексті мистецької освіти*: матеріали обласної наук.-практ. конф. (14 травня 2015 року) / редкол.: Т. С. Стан, В. О. Вибо­дов­ська, Т. О. Совинська. Хмельницький, 2015. С. 64–71.
5. URL: <http://mus.art.co.ua/yaskravi-tony-viii-vseukrains-koho-konkursu-imeni-mykoly-leontovycha/>

**НАШІ АВТОРИ**

***Аліксійчук Т. Ю.,*** магістрантка ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

***Бардаченко І. Г.,*** магістрант ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Безушко В. В.,*** магістрантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драго­манова.

***Березинець О. А.,*** голова циклової комісії хореографічних дис­циплін, викладач вищої категорії КЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Біла Н. Л.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструмен­тально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Білоус С. М.,*** викладач вищої категорії Ніжинської ДМШ.

***Булавенко О. Ю.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ванг Жібін,*** магістрант ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Глова Я. О.,*** студентка III курсу ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гришко В. О.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Гусейнова Л. В.,*** директор ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дворник Ю. Ф.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Долматова М. П.*,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дорохіна Л. О.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дорохін В. Г.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент, заслужений артист України, директорКЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Дорош Я. М.,***магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Дяконенко Т. В.,*** викладач вищої категорії Ніжинської дитячої хореографічної школи.

***Дьомочка А. О.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Зінченко С. В.,*** викладач ДМШ № 13 ім. М. І. Глінки, завідувач відділу фортепіано, м. Київ.

***Кавунник Л. В.,*** викладач вищої категорії КЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Кавунник******О. А.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент 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.

***Коломійченко М. М.,*** викладач кафедри інструментально-виконав­ської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Коробка В. І.,*** старший викладач кафедри вокально-хорової майстер­ності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Кочакова З. В.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Лозинська Є. В.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ляшенко Т. В.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ляшко М. П.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мис­тецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

***Майзерова Л. Д.,*** викладач Дніпровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти "Дніпровська академія неперервної освіти" Дніпропетровської обласної ради"

***Максименко В. І.,*** аспірантка кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Мартинюк А. К.,*** кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмель­ницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

***Матвієнко С. І.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Могильна І. Г.,*** викладач вищої категорії КЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Обруч О. М.,*** магістрант ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Остапець Н. Л.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Павленко С. В.,*** викладач-методист вищої категоріїКЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Черні­гівської обласної ради.

***Пархоменко Л. В.,*** викладач кафедри вокально-хорової майстер­ності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пархоменко О. М.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Пісоцький В. В.,*** студент III курсу ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Приходько Г. І.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Разон І. В.,*** голова циклової комісії "Фортепіано", викладач-методист школи мистецтв при КЗ "Ніжинський фаховий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Раструба А. І.,*** викладач, спеціаліст I категорії КЗ "Ніжинський фахо­вий коледж культури і мистецтв імені Марії Заньковецької" Чернігівської обласної ради.

***Раструба Т. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Ревенчук В. В.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інстру­ментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Рожок В. І.,*** доктор мистецтвознавства, професор, народний артист України, академік Національної академії мистецтв України, завідувач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Рокош В. Й.,*** викладач вищої категорії, викладач-методист Луцького педагогічного коледжу.

***Ростовська І. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

***Сірякова Г. В.,*** старший викладачкафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Скакальська З. Є.,*** викладач вищої категорії, старший викладач Луцького педагогічного коледжу.

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

***Федченко К. Ю.,*** магістрантка ННІ мистецтв імені Олександра Рос­тов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Харьковська М. С.,*** викладач Ніжинської дитячої хореографічної школи.

***Хоменко А. Б.,*** старший викладачкафедри вокально-хорової май­стер­ності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Чень Сінжун,*** магістрант ННІ мистецтв імені Олександра Ростов­ського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

***Шевчук М. О.,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного уні­вер­ситету імені Миколи Гоголя.

***Якуша Л. В.,*** студентка факультету мистецтв Національного педаго­гічного університету імені М. П. Драгоманова, артистка народного хору українського академічного фольклорно-етнографічного ансамблю "Кали­на".

***ДЛЯ НОТАТОК***

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

**МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

*Збірник науково-методичних статей*

Випуск 4

Технічний редактор – І. П. Борис

Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Літературне редагування – А. М. Конівненко, О. М. Лісовець

Підписано до друку Формат 60х84/16 Папір офсетний

Гарнітура Arial Обл.-вид. арк. 17,26 Тираж 50 прим.

Замовлення № Ум. друк. арк. 17,02

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_



Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя.

м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3А

(04631)7–19–72

E-mail: vidavn\_ndu@ukr.net

www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи

ДК № 2137 від 29.03.05 р.

1. Синонімами слова "розпізнання" може бути – впізнання, ідентифікація, ототож­нення, упізнання, розрізнення, розпізнавання, розглядання, розібрання, впізнавання, вгадування, визначення. [↑](#footnote-ref-1)