

Міністерство освіти і науки України
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Muzyki
Рівненський державний гуманітарний університет
Інститут мистецтв

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Збірник наукових праць

Випуск 7

Рівне – 2021

Редакційна колегія:

Сверлюк Я.В. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту мистецтв РДГУ;
Олексюк О.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету ім. Бориса Грінченка;

Павелків Р.В. – доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, академік АН ВШ України, перший проректор Рівненського державного гуманітарного університету;

Пелех Ю.В. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник культури України, проректор з науково-педагогічної роботи, європейської інтеграції та інновацій;

Mirosław Dymon – Dr. hab., prof. Uniwersytet Rzeszowski Wydział Muzyki;

Лісова С.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету;

Малафійк І.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету;

Дем'янчук О.Н. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання мистецьких дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка;

Потапчук Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної та спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Цюлюпа С.Д. – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри духових та ударних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

Крижановська Т.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

Прокопович Т.Ю. – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

Радковська Л.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

Сверлюк Л.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету;

Филипчук М.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естрадної музики Рівненського державного гуманітарного університету.

*Рекомендовано вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 2 від 25.02.2021 р.)*

Мистецька освіта та розвиток творчої особистості : зб. наук. пр. /
М 656 Uniwersytet Rzeszowski wydział Muzyki, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т,
Ін-т мистецтв. – Рівне : Волин. обереги, 2021. – Вип. 7. – 212 с.

ISBN 978-966-416-812-7

Збірник наукових праць присвячений актуальним питанням професійної підготовки фахівців мистецького напрямку. Висвітлюються сучасні методологічні підходи розвитку творчої особистості студентів, охарактеризовано особливості музично-педагогічної діяльності.

Для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, науковців й працівників в галузі музичної педагогіки та мистецтвознавства.

УДК 7.071.5

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I.

Теорія і методологія мистецької освіти

<i>Боровець О.В.</i> Методи та прийоми розвитку художньо-образного мислення.....	5
<i>Буцяк В.І., Іванова Л.І.</i> Нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання в закладах освіти.....	11
<i>Димченко С.С.</i> Знакова система диригування як засіб досягнення виконавської майстерності студентів класу диригування.....	16
<i>Крет М.В.</i> Природа музики та її морально-виховні можливості у процесі розвитку особистості.....	29
<i>Кубай І.Ю.</i> Особливості розвитку музично-естетичного смаку підлітків.....	36
<i>Никон О.К., Остапчук М.М.</i> Ансамблеве музикування у фаховій підготовці студентів.....	41
<i>Тарчинська Ю.Г., Мартинчук Ю.П.</i> Індивідуальне інструментальне заняття у науково-методичних дослідженнях.....	46
<i>Устенко К.О.</i> Емоційна стійкість диригента, як засіб формування хорознавчої спеціалізації у студентів музично-педагогічної освіти.....	52

РОЗДІЛ II.

Сучасні виміри мистецтвознавства

<i>Воронкевич М.В.</i> Naumusic і композиторська практика ХІХ століття.....	61
<i>Гончук А.В.</i> Духовна пісня у релігійній музиці протестантів: історія та сучасність.....	65
<i>Коханевич А.Р.</i> Духовний концерт нового стилю в українській музичній культурі доби Просвітництва.....	72
<i>Овсіюк Н.М., Микитюк А.А.</i> Історіографія та науково-теоретичні аспекти аналізу концертмейстерсько-ансамблевого мистецтва.....	79
<i>Сверлюк Л.І.</i> Соціокультурний концепт хорового виконавства.....	85
<i>Сверлюк Я.В.</i> Таємниці пізнання диригентського мистецтва в класі професора Станіслава Димченка (до 70-річчя з дня народження).....	92
<i>Столярчук Б.Й.</i> На шляху до Європи: Микола Лисенко і Рівненщина.....	105
<i>Трофимчук О.І.</i> Семіозисне та аудіальне мислення у формуванні сучасного музиканта-інструменталіста.....	110
<i>Турко Н.С.</i> Формування професійного виконавства бандуристів 50-70-их років минулого століття.....	116
<i>Турчин Г.П.</i> Флейтові народні духові інструменти в українській етноорганології.....	121
<i>Ужинський М.Ю., Рокищук І.І.</i> Різнопланова специфіка запису інструментальних ансамблів.....	129
<i>Филипчук М.С.</i> Естрадно-ансамблеве виконавство: шляхи становлення і розвитку.....	136
<i>Харитон І.М.</i> Сміслова конструкція української духовної музики.....	143

РОЗДІЛ III.

Методика музичного навчання і виховання

<i>Антонюк К.В., Радковська Л.М.</i> До питання використання ігрових технологій на музичних заняттях в ЗДО	153
<i>Гнатюк М.О., Крижановська Т.І.</i> Уроки музичного мистецтва як уроки мислення: теоретико-методичний аспект	158
<i>Гумінський Я.В.</i> Методи розвитку навчальної мотивації підлітків на уроках музичного мистецтва	163
<i>Крусь О.П.</i> Регіональний музичний фольклор як дієвий чинник формування національної свідомості майбутніх учителів музики	169
<i>Даяк Ж.Ю., Левчук Н.О.</i> Роль музикотерапії у навчально-виховному процесі з учнями мистецьких шкіл	175
<i>Магель Н.М.</i> Творчий розвиток дошкільників в умовах музично-театралізованої діяльності	180
<i>Остапчук О.М.</i> Цілісність мислення при особистісно-розвивальному навчанні	184
<i>Передрійчук К.А.</i> Застосування інноваційних технологій на музичних заняттях з дітьми дошкільного віку	191
<i>Рудик М.Б.</i> Структура музикальності молодших школярів	196
<i>Савонік А.В.</i> Методи виховання естетичного ставлення молодших школярів до дійсності	201
 Про авторів	 208

РОЗДІЛ І.

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ



УДК [784:784.1]:373.5.016

Боровець О.В.

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація. У статті проаналізовано сутність поняття «художньо-образне мислення» як емоційно-інтелектуальний процес сприймання, усвідомлення, аналізу, моделювання, створення образів та засобів втілення. Систематизовано методи розвитку художньо-образного мислення учнів на уроках музичного мистецтва: інтерпретаційні, творчі, ігрові.

Ключові слова: мислення, художньо-образне мислення, методи розвитку художньо-образного мислення, методи розвитку художньо-образного мислення на уроках музичного мистецтва.

Аннотация. В статье проанализированы сущность понятия «художественно-образное мышление» как эмоционально-интеллектуальный процесс восприятия, осознания, анализа, моделирования, создания образов и средств воплощения. Систематизированы методы развития художественно-образного мышления учащихся на уроках музыкального искусства интерпретационные, творческие, игровые.

Ключевые слова: мышление, художественно-образное мышление, методы развития художественно-образного мышления, методы развития художественно-образного мышления на уроках музыкального искусства.

Annotation. The article analyzes the essence of the concept of «artistic and figurative thinking» as an emotional and intellectual process of perception, awareness, analysis, modeling, creation of images and means of embodiment. Methods of development of artistic and figurative thinking of students in music lessons are systematized: interpretive, creative, game.

Keywords: thinking, artistic and figurative thinking, methods of development of artistic and figurative thinking, methods of development of artistic and figurative thinking in music lessons.

Постановка проблеми. Людство завжди мислило образами, і це завжди давало можливість реалізовуватись в мистецтві. Тому проблема бачити світ через образи є дуже актуальною для людства, оскільки через художній образ відбувається трансляція цінностей культури у свідомість читача, глядача, слухача. Саме тому особливості художнього образу необхідно цілеспрямовано використовувати в цілях духовного виховання молоді.

Формування художньо-образне мислення є одним із головних завдань естетичного виховання в закладах освіти. Оскільки у процесі естетичного виховання особистість освоює культурні цінності, відбувається формування характеру та культури, тому є і особливо важливим розвиток художньо-образного мислення. У концепції НУШ зазначається, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками [6, с.2].

Аналіз наукових досліджень. Проблема формування художньо-образного мислення займає в мистецькій науці значне місце. Вона постійно привертала увагу вчених з різних галузей наук, що вивчають людину. Так у психологічному аспекті їх вивчали Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн, В. А. Роменець та ін.

Методологічною основою проблеми розвитку художньо-образного мислення, художньо-творчих здібностей в умовах мистецької освіти є праці Е. Б. Абдуліна, Ю. Б. Алієва, О. О. Апраксіної, Н. О. Батюк, Л. О. Безбородової, Н. О. Ветлугіної, Н. Л. Гродзенської, Л. В. Григоровська, А. В. Козир, О. Колоянової, О. А. Комаровської, Л. М. Масол, Н. С. Миропольської, О. В. Просіної, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Л. О. Хлебникової, С. В. Шипа, О. П. Щолокової, та ін.

Але практичним аспектам розвитку художньо-образного мислення приділена незначна увага.

Мета статті – дослідити методи та прийоми розвитку художньо-образного мислення учнів на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Образ художній, за визначенням С. У. Гончаренка, – специфічна форма відображення дійсності в мистецтві, основний продукт художньої творчості, який характеризується особливою здатністю естетичного впливу на людину [2, с.236]. Під художнім мисленням Е. П. Печерська розуміє вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на створення і сприйняття творів мистецтва, особливий різновид мислення людини, що відрізняється за характером протікання, кінцевими цілями, соціальними функціями і способами включення у суспільну практику [8, с.85].

Поняття «художньо-образне мислення» Е. П. Печерська розуміє, як складний емоційно-інтелектуальний процес пізнання й оцінки творів мистецтва, що має синтетичний характер і містить у собі як аналітичні, так і емоційно-експресивні елементи [8, с.85].

На основі визначень Е. П. Печерської та С. У. Гончаренка, ми прийшли до власного визначення художньо-образного мислення, яке ми будемо трактувати як емоційно-інтелектуальний процес, що поєднує чуттєве сприйняття та створення образу, а також аналіз, усвідомлення, моделювання образів та засобів їх втілення.

Н. В. Шатайло стверджує, що художньо-образне мислення необхідно розвивати для того, щоб учень міг крізь призму вивчення явищ і процесів оточуючого світу глибше відчувати власний духовний світ [10, с.210].

О. М. Колотило у своєму дослідженні для розвитку художньо-образного мислення пропонує такі педагогічні умови: спрямування педагогічного процесу на послідовний розвиток основних компонентів художньо-образного мислення (уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції); стимулювання активної позиції особистості у художньо-творчій діяльності; застосування інтегративного (галузевого та міжгалузевого) підходу до розроблення комплексу виховних методів [4, с.336-337].

Розглянемо методи розвитку художньо-образного мислення. Дітям молодшого шкільного віку, на думку О. М. Колотило, властива тимчасова аперцепція – сприйняття і створення в уяві образу, що втілює емоційне ставлення (визначене настроєм, ситуаційним ставленням до сприйнятого), що сприяє розвитку художньо-образного мислення. Для його розвитку автор пропонує використовувати методи створення ситуацій емоційних переживань, ситуацій аперцепції (опора на життєвий досвід), зацікавленості; експонувальні методи (імпресивні та експресивні) навчання і виховання, що ґрунтуються на поєднанні традиційних та модифікованих форм [4, с.338].

Експонувальні методи О. М. Колотило поділяє на імпресивні та експресивні. Імпресивні методи сприяють входженню учнів у стан художнього співпереживання, залученню до творчої діяльності: зіставлення, усні творчі роботи, порівняльні характеристики творів мистецтва в процесі аналітико-синтетичної роботи. Експресивні зумовлюють переживання і враження: творчі вправи, дидактичні ігри; виховні години, екскурсії на природу, до художніх музеїв [4, с.338].

У дослідженні «Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи» Е. П. Печерська описує наступні методи: метод варіювання, метод прогнозування, метод інсценування, метод перетвілення.

Метод варіювання Е. П. Печерська радить застосувати наступним чином. Вчитель навмисно виконує пісню неправильно, тобто засоби співацької виразності (фразування, динамічні відтінки, тембр голосу, виконавські штрихи, вираз обличчя) не відповідають характеру художніх образів. Учні мають виправити помилки та пояснити свої думки. Цей метод сприяє покращенню результатів за показником здатність мислити в процесі сприймання пісні [8, с.88].

Прилучення до казки, за словами Е. П. Печерської, «допомагає збагатити життєвий і художній досвід молодших школярів, які в уяві переносяться то в надхмарні висоти, то в таємничий ліс, то в королівські володіння». Для цього автор пропонує казки про музику, музикантів, музичні інструменти, казкові сюжети під час вивчення нотної грамоти, казки під час співу, а також авторські казки В. О. Сухомлинського, Н. Забіли, О. Іваненка, ознайомлення з казковими образами музики Е. Гріга та П. Чайковського [7, с.184-207].

Метод прогнозування передбачення учнями літературного тексту та мелодії пісні, виходячи з назви твору, вчитель допомагає навідними запитаннями. Доповнюємо цю роботу ігровим методом «Відомий композитор»: за проханням вчителя діти уявляють, що створили вже і текст, і мелодію пісні, і що кожен з них є відомим композитором, який знаходиться у гарній концертній залі й очікує своєї черги для презентації пісні. «Відомі композитори» висловлюють побажання щодо того, у чікому виконанні пісня прозвучить якнайкраще. Далі проводимо обговорення почутих варіантів і розучування композиторської пісні, що має ту ж саму назву. Вказані методи сприяють усвідомленню зв'язку літературного тексту з мелодією та засобами співацької виразності. Аби означена робота була ефективнішою, використовуємо підготовчі вправи «Створи образ», про які ми вже згадували, обґрунтовуючи принцип єдності технічного й художнього.

Метод інсценування, на думку Е. П. Печерської та М. О. Шепельської, дозволяє краще налаштувати дітей на пісню, зацікавити нею та яскравіше виконати її. Як у процесі цієї роботи, так і після неї проводимо детальний аналіз (що вийшло краще, що варто змінити й чому, які ще варіанти інсценування можуть мати місце і т. д.) [8, с.88].

Обґрунтовуючи метод перевтілення, В. А. Личковах звертається до наукових положень естетики та психології щодо сутності естетичного переживання, яка полягає у співпереживанні, що пояснюється законом художнього уподібнення. За допомогою інтуїції, уяви, фантазії людина, що сприймає мистецтво, переноситься в художній образ, ототожнює себе з ним. І якщо в слухачів є внутрішнє схвалення героя, його позитивна оцінка, виникає ідентифікація, що й дозволяє краще осмислити та відчувати зміст пісні та емоційний стан її героїв. В. А. Личковах, таким чином, вводить учнів у такі обставини, в яких знаходиться герой пісні, пропонуючи їм «уявити себе на його місці» [5]

Н. О. Батюк, описуючи процес формування художньо-образного мислення школярів, акцентує увагу на активізації асоціативних зв'язків між художніми творами і життєвими враженнями дитини; створенні емоційно-збагачених ситуацій осягнення фольклорного явища засобами різних видів мистецтва; забезпеченні усвідомлених підходів до символічного змісту фольклору; спонуканні дітей до художньо-оцінювальної діяльності та словесного вираження вражень від мистецького образу; стимулювання творчої уяви учнів через музично-рольове входження до фольклорного образу; залучення до художньо-метафоричних зіставлень з метою активізації творчої фантазії дітей; накопичення школярами образно-інформаційного фонду фольклорного знання [1, с.27].

Л. М. Толочко зазначає, що ефективним способом формування і розвитку творчої активності і художньо-образного мислення як особистісної якості на уроках музичного мистецтва в початкових класах є виконання учнями творчих завдань, які спонукають до активного мислення, розширюють пізнавальні інтереси особистості а також розвивають уяву, фантазію, інтелектуальні здібності та навички [9, с.55].

С. М. Дубенюк зазначає, що основними характеристиками художньо-образного мислення молодших школярів є чутливість, емоційність, естетичні сутності (художні); асоціативність, оригінальність, фантазія, порівняння, домислення (образні).

Педагог радить розвивати схильність до фантазування, уяву, образно-асоціативне мислення учнів молодшого шкільного віку у різних видах творчої діяльності: музичному та хореографічному виконавстві, малюванні, ліпленні, театралізації та інсценізації. Окремо вона рекомендує використовувати імпровізацію – вокальну, інструментальну, ритмічну, пластичну, акторську, творчі завдання на створення мелодій і інструментально-ритмічного акомпанементу, малювання на вільну тему.

Художньо-образне мислення як здатність мислити естетичними образами з багатьма варіантами, де підсумком може бути оригінальна думка, стимулюється, на думку С. М. Дубенюк, творчістю. У ній мисленнєвий художній образ, втілений вокально, перетворюється у візуально-звуковий образ. Цьому сприяють фонетичні вправи, імпровізація голосом, пластикою, на музичних інструментах; інсценізація пісні, створення театралізованих образів; дослідження довкілля, виявлення цікавих незвичних об'єктів для створення художніх образів; пластичні етюди-наслідування, імпровізація засобами пантоміми (міміка, жести); відтворення елементарних танцювальних елементів.

Особливого значення С. М. Дубенюк надає фонетичним вправам: звукозображальним імпровізаціям фонемами, складами, наслідуванням звуків навколишнього світу. Ігри та вправи звуконаслідувального характеру допомагають зіставляти і відтворювати інтонації різної висоти і звуковисотної спрямованості, різну динаміку, штрихи, жести [3, с.11-14].

Широке коло художніх образів, з досвіду С. М. Дубенюк, можна створити за допомогою мовних та вокальних імпровізацій оповідань та музичних казок. Мовні імпровізації розпочинаються із пошуку емоційно-образних визначень характеру, настрою музики, передачі їх смислового значення у відповідному виразному тоні: сумно, радісно, тривожно [3, с.10].

Висновки. Таким чином, художньо-образне мислення – це емоційно-інтелектуальний процес, який поєднує чуттєве сприймання та створення образів, а також аналіз, усвідомлення, моделювання образів, засобів втілення (Е. П. Печерська, С. У. Гончаренко).

Розвиток художньо-образного мислення забезпечується різноманітними методами:

- творчі вправи, дидактичні ігри, порівняльні характеристики творів мистецтва в процесі аналітико-синтетичної роботи (О. М. Колотило);
- творчі завдання (Л. М. Толочко, Р. М. Толочко, С. М. Дубенюк);
- створення емоційно-збагачених ситуацій, словесне вираження вражень від мистецького образу; музично-рольове входження в образ (Н. О. Батюк);
- інтерпретація пісні як створення виконавського плану (Е. П. Печерська, В. А. Личковах);

– використання казок та казкових сюжетів (Е. П. Печерська, С. М. Дубенюк);

– фонопедичні вправи, ігри звуконаслідувального характеру, мовні та вокальні імпровізації, ігри (С. М. Дубенюк).

Перспективою подальших наукових досліджень означеної проблеми можуть стати питання розвитку художньо-образного мислення на різних вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Одеський південно-український педагогічний ун-т ім. Ушинського. Одеса, 2003. 27 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.

3. Дубенюк С. М. Вокальна імпровізація як спосіб стимулювання художньо-образного мислення першокласників на уроках мистецтва НУШ : метод. посібник. Рівне, 2020 27 с.

4. Колотило О. М. Педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення молодших школярів. *Наука і освіта*. 2013. 17(1). С. 336-343. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17\(1\)_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17(1)_39)

5. Личковах В. А. Переживание красоты. Київ: Мистецтво, 1987. 76 с.

6. Нова Українська Школа. Порадник для вчителя. Розділ 8. Співпраця з батьками. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_8_Batki.pdf

7. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. Київ: Либідь, 2001. 270 с.

8. Печерська Е. П., Шепельська М. О. Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи. *Наука і освіта*. 2015. № 2. С. 84-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_2_18

9. Толочко Л. М. Роль музичної діяльності у розвитку художньо-образного мислення учнів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 12. Т. 2. 2019. С. 54-57. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_2/13.pdf

10. Шатайло Н. В. Розвиток художньо-образного мислення молодших підлітків як світоглядно-формуючий процес. *Наука і освіта*. 2016. с. 210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2016_1_23

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті окреслені концептуальні положення нормативно-правових документів, необхідних для організації інклюзивного навчального процесу у вітчизняних дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних мистецьких закладах освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, нормативно-правові документи, особливі освітні потреби.

Annotation. The article outlines the conceptual principles of legal documentation for the organization of an inclusive educational process in domestic preschool, secondary and out-of-school art institution.

Key words: inclusive education, normative-legal documentation, special educational needs.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком розвитку освіти в Україні є впровадження інклюзивної освіти – системи освітніх послуг, яка надається особам з особливими освітніми потребами.

У ст.19 Закону України «Про освіту» визначено: особа з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [8]. Вперше це поняття було застосовано в Англії у 70-х роках ХІХ ст. і вказувало не лише на фізичні чи психічні проблеми зі здоров'ям людини, але й на складні умови її життя та навчання.

У визначенні особливих потреб виокремлюють 2 підходи – медичний та соціальний. Медичний характеризує стан здоров'я людини, вроджені чи набуті вади, соціальний – положення особистості в суспільстві щодо забезпечення її права на життя і також свободу.

Інклюзія стала глобальною стратегією, інноваційною освітньою концепцією, яка базується на нормативно-правових документах – законах, стандартах, програмах, положеннях та ін. Без знання їх змісту неможливо вирішити організаційні, науково-методичні, психолого-педагогічні, виховні, діагностичні, корекційно-розвивальні, соціальні, а також завдання, які стоять перед педагогічним колективом інклюзивних закладів освіти.

Метою статті є аналіз нормативно-правових документів впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз досліджень. Нормативно-правові документи окреслюють концептуальні положення і стратегічні завдання усіх суспільних інституцій, визначаючи актуальність змісту наукових досліджень.

Філософські засади розвитку вітчизняної теорії та практики загальної і спеціальної освіти представлені у роботах В. Андрущенко, В. Кременя,

І. Зязюна, А. Колупаєвої, В. Тарасун та ін. Сучасна корекційна психологія і педагогіка (Д. Азбукін, В. Бехтерев, П. Блонський, В. Грабов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, Ф. Россолімо, З. Шевців) ґрунтується на наукових дослідженнях Л. Виготського та його учнів – П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Лаурії. Психолого-педагогічні концепції корекційно-компенсаторної спрямованості навчально-виховного процесу в освіті дітей із порушеннями розвитку представлені у науковому доробку Ю. Бондаренко, І. Єременко, С. Миронова, І. Моргуліса, В. Синьова, М. Супрун, Л. Фомічова, М. Шермет та ін.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичні та демократичні основи розвитку сучасного суспільства базуються на захисті, підтримці, повній інтеграції в освітній простір і соціум усіх верств, категорій населення. Право рівного доступу до здобуття освіти закріплено низкою міжнародних законодавчих документів, основними з яких є: Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), «Декларація про права інвалідів» (Генеральна Асамблея ООН, 1975 р.), «Всесвітня декларація про освіту для всіх» (Таїланд, 1990 р.), «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993 р.), «Саламанкська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програма «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами» (1994 р.), Конвенція ООН «Про права інвалідів» (2006 р.).

З 70-х років ХХ-го ст. у передових країнах Європи та Америки розпочалася реорганізація спеціальної освіти та впровадження нових форм навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку. В Австрії, Бельгії, Іспанії, Нідерландах вводилося інтегроване навчання, а у Великобританії, Італії, Німеччині, Фінляндії й інших країнах апробувалися різні моделі інклюзивної освіти.

У 2000 р. на Всесвітньому форумі в Дакарі, присвяченому проблемам здобуття освіти осіб з особливими потребами, була прийнята «Дакарська рамочна концепція», в якій проголошені основні принципи сучасної інклюзивної освіти. Особливістю цього документа стало те, що до осіб з особливими потребами стали відносити не лише людей з проблемами здоров'я й обмеженими можливостями життєдіяльності, але й вихованців дитячих будинків, жертв війни та інших соціальних конфліктів, екологічних катастроф, із сімейними та мовними проблемами. У деяких країнах до категорії дітей з особливими потребами віднесені надзвичайно талановиті, бо дуже часто вони мають серйозні відхилення у здоров'ї.

З метою вирішення проблем інтеграції та навчання людей з особливими потребами були створені міжнародні організації, серед яких – «Європейське агентство з розвитку особливих освітніх потреб» (EURYDICE), яке визначило умови успішного впровадження інклюзії в систему освіти:

- нормативно-правове забезпечення права людини з особливими потребами на освіту;

- переорієнтування спеціальних шкіл у ресурсні центри, що надають освітні послуги для учнів та слугують курсами підвищення кваліфікації для вчителів та інших фахівців;
- створення спеціальних освітніх програм;
- підготовка фахівців (викладачів, які володіють рельєфно-крапковий шрифтом Брайля, які читають по губах, перекладачів-дактилологів, асистентів з мобільності, з особистої гігієни тощо);
- забезпечення спеціальним інструментарієм, дидактичними та методичними матеріалами для навчання з різних предметів, вербальній та невербальній комунікації;
- підтримка та навчання батьків, сім'ї, родини;
- допомога у працевлаштуванні.

Основоположні принципи вітчизняної освіти для людей з особливими потребами закріплені у Конституції України (1996 р.), Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), наказах МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005 р.) і «Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» (2009 р.), «Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.), ст. 19 «Освіта осіб з особливими потребами», ст. 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» (2017 р.) [2].

Сьогоднішнім завданням Міністерства освіти та науки України щодо впровадження інклюзивного навчання є затвердження Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2021-2031 рр. У цьому напрямку відбувається оновлення змісту освіти осіб з особливими потребами і матеріально-технічного забезпечення, розробляються методичні рекомендації щодо використання їх багаторівневої підтримки в освітньому процесі, створюється ефективна модель надання освітніх послуг в закладах охорони здоров'я тощо. Окрім цього підготовлено нову редакцію Положення про навчально-реабілітаційний центр і Положення про спеціальну школу [7].

Зміст і структура навчального процесу в закладах освіти визначаються Державним стандартом дошкільної освіти (2021), Державним стандартом початкової освіти (2019), Державним стандартом базової середньої загальної освіти (2020), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Концепцією сучасної мистецької школи (2017). На основі цих документів Міністерством освіти і науки України, Міністерством культури України та Інститутом модернізації змісту освіти розроблені типові навчальні плани, типові навчальні програми, які систематизують нормативний зміст навчального процесу в логічній послідовності [1;2;3;5;7;8;10].

Так, на основі Базового компонента *дошкільної* освіти розроблені освітні програми, рекомендовані МОН України: «Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Я у світі», «Соняшник», «Кроки до самостійності»,

«Дитина»: освітня програма для дітей 2-7 років, «Стежина»: комплексна альтернативна освітня програма підтримки розвитку дитини для дошкільних навчальних закладів, що працюють за Вальдорфською педагогікою, «Радість творчості».

Для інклюзивних груп дошкільних навчальних закладів розроблені програми корекційного спрямування – «Музичні краплинки», «Веселкова музикотерапія», «Музично-казкові намистинки», «Віконечко», «Розквіт» та ін.

Планування й програмування навчально-виховного процесу в *загальноосвітніх навчальних закладах* здійснюється на державному рівні через Державні стандарти початкової загальної та базової середньої освіти, типові освітні та навчальні програми. Базовий навчальний план, який входить до Державного стандарту, містить варіативний та інваріантний складники. Варіативний є обов'язковим для всіх закладів загальної середньої освіти, а інваріативний – для спеціальних закладів (класів), що передбачає проведення корекційно-розвиткової роботи, напрями, змістовне наповнення якої визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1].

На основі типової програми і типового плану навчальні заклади мають право самим розробляти освітні (модульні) та авторські програми, робочі навчальні плани з предметів освітніх галузей, інтегрованих курсів.

Нормативно-правове забезпечення освітньої діяльності закладів *позашкільної освіти* відображене у Законі України «Про освіту», Законі України «Про культуру», Законі України «Про позашкільну освіту», наказі Міністерства культури «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти», «Положенні про мистецьку школу» [5].

У Положенні про мистецьку школу вказано, що позашкільні мистецькі навчальні заклади мають організувати освітній процес за типовими освітніми програмами елементарного середнього (базового) та/або поглибленого підрівнів початкової мистецької освіти та за загальним мистецьким та/або початковим професійним спрямуванням, типовими навчальними програмами або за освітніми програмами, які розроблені позашкільними навчальними закладами на їх основі та містять встановлений типовими програмами нормативний зміст [5]. У 2019 р. Міністерством культури України були затверджені такі Типові освітні, а також типові навчальні програми елементарного та середнього (базового) підрівня початкової мистецької освіти [10].

Серед основних функцій закладів позашкільної освіти є здійснення інклюзивного навчання осіб з особливими потребами шляхом створення відповідних структурних підрозділів, інклюзивних груп, класів. Як засвідчив багаторічний практичний досвід, саме позашкільна освіта спроможна реалізувати у повній мірі право на індивідуальну освітню траєкторію особливого учня через вільний вибір освітніх програм, видів, форм, методів і засобів, темпу навчання з огляду на його психофізичні характеристики й стан здоров'я, здібності, нахили, потреби, інтереси. Для таких учнів мис-

тецькі школи можуть здійснювати освітню діяльність за освітніми програмами початкової мистецької освіти для осіб з особливими освітніми потребами й інших громадян незалежно від віку та відповідно до їхніх потреб і запитів, а також розробляти власні освітні програми за підтримкою початкової мистецької освіти, або ж до освітніх програм може включатися корекційно-розвитковий складник.

Висновки. Реалізація державної політики щодо впровадження інклюзивної освіти – складний довготривалий процес. Його багатовекторність потребує вирішення комплексу організаційних, науково-методичних, педагогічних, психологічних, соціальних, моральних, матеріальних проблем, а також оновлення цілей, методів, принципів навчання, виховання та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами. Не менш важливими завданням є якісна підготовка фахівців, готових працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної, середньої загальноосвітньої та позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти № 87-2018-п від 16.08.2019 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF).

2. Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https:// mon.gov.ua/ua/tag/inклюзивне-navchannya](https://mon.gov.ua/ua/tag/inклюзивне-navchannya)

3. Інклюзивна освіта: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://poroshenko.com/projects/inклюзивna-osvita>

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія / А.А. Колупаєва.-К.: Самміт-книга, 2009.-272 с.

5. Концепція сучасної мистецької школи: Наказ Міністерства культури України від 20 грудня 2017 р. №1433. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – [https:// mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?artid=245415870](https://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?artid=245415870)

6. Найда Ю. М. Основні принципи інклюзивної освіти : навчально-практичний семінар. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-27878156>

7. Положення про навчально-реабілітаційний центр, Положення про спеціальну школу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua > dokumenty-pro-osvitu](http://mon.gov.ua/dokumenty-pro-osvitu)

8. Нормативно-правова база інклюзивної освіти. Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: [http:// mon.gov.ua/activity/ education/zagalnaserednya/osvita-osib-z-osoblivimipotrebami/me.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/osvita-osib-z-osoblivimipotrebami/me.html)

9. Сайт з інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-inclusive.com/> –

10. Типові освітні та типові навчальні програми елементарного та середнього (базового) підтримки початкової мистецької освіти для інструментальних класів, класів сольного та хорового співу, музичного фольклору, музична грамота та практичне музикування Електронний ресурс.- режим доступу : [\[https://www.dnmczkm.org.ua\]](https://www.dnmczkm.org.ua).

•

ЗНАКОВА СИСТЕМА ДИРИГУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСУ ДИРИГУВАННЯ

У статті охарактеризовані проблеми диригування як системи диригентських рухів і процесу керівництва колективним виконанням музичних творів; розкрито специфічні особливості складових компонентів цієї системи; проаналізовано природу диригентських рухів; розглянуто різноманітні аспекти тлумачення диригентського жесту як одного з компонентів процесу інтерпретації музичного твору; визначені основні напрямки в розумінні семіотики мови диригентських жестів.

Ключові слова: знакова система диригування, диригентський жест, диригентське мистецтво, мануальна техніка, семіотика, семантика, мова диригентського жесту.

В статье охарактеризованы проблемы дирижирования как системы дирижерских жестов и процесса управления коллективным исполнением музыкальных произведений; раскрыты специфические особенности составных компонентов этой системы; проанализована природа дирижерских жестов; рассмотрены разнообразные аспекты толкования дирижерского жеста как отдельного компонента процесса интерпретации музыкального произведения; определены основные направления в понимании семиотики языка дирижерских жестов.

Ключевые слова: знаковая система дирижирования, дирижерский жест, дирижерское искусство, мануальная техника, семиотика, семантика, язык дирижерского жеста.

The article describes the problems of conducting the system of conducting movements and the process of directing the collective performance of musical works; it's describes the specific features of the components of this system are revealed; the nature of conductor movements is analyzed.

Various aspects of interpretation of a conductor's gesture as one of the components of the process of interpretation of a musical work are considered. The main directions in understanding the semantics of conductor's sign language are identified. The connection of conductor's gestures with the artistic and figurative content of music is noted. Some typological stylistic features and classifications of the conductor's gesture in terms of its sign-semantic content are revealed. Prospects for further scientific study of the phenomenon of the conductor's gesture are outlined, which may lie in the plane of studying the factors influencing the choice of certain gestures of the conductor. The topical problems of realization of the semiotic approach in formation of performing skill of students of a class of conducting are covered. The scientific and theoretical experience of musical semiotics is analyzed.

Key words: sign system of conducting, conducting gesture, semiotics of conducting art, manual technique, semantics, language of conducting gesture.

Постановка проблеми. Диригуванню – специфічному виду музичного виконавства – у нашій країні приділяється велика увага: в музичних навчальних закладах діють спеціальні класи; основи диригування викладено у статтях і методичних посібниках; створено ряд монографій і підручників; триває інтенсивне дослідження діяльності диригента.

Відсутність визначень, спільних для всіх дослідників, – основний недолік теорії диригування. Це й заважає подальшому її розвитку, досягненню точності й систематизації всіх факторів, які впливають на зміст і результати діяльності диригента.

Теорія диригування – одна з наймолодших дисциплін музикознавчого циклу. Відсутність у ній спеціальних розділів, наприклад: психології диригування; семіотики диригування та ін., ускладнює постановку багатьох питань та одержання конкретних і беззаперечних відповідей на них. Диригування, як процес, настільки багатогранне, що для його детального висвітлення доцільно запровадити методи дослідження та термінологію різних наук, передусім – психології та семіотики.

Для теорії диригування суттєвим стає її контакт із семіотикою – загальною теорією знаків і мов.

Термін «семіотика» ввів Дж. Локк ще у XVII ст., однак виникнення семіотики, як науки про знаки, припадає на кінець XIX – початок XX ст. і має завдячувати американському філософу Чарлзу Сендерсу Пірсу та швейцарському лінгвісту Фердинанду де Соссюру. Семіотика намагається створити мову для дослідження знаків незалежно від того, утворюють вони самі по собі мову чи є знаками науки, мистецтва (Ч. Морріс). На думку Ю. Лотмана, під семіотикою слід розуміти науку про комунікативні системи і знаки, які використовуються у процесі спілкування [6, с.6].

У XXI ст. семіотичний підхід вийшов за рамки філософії, лінгвістики та знайшов методологічне застосування у мистецтвознавстві.

Музична семіотика вивчає всі знакові системи, починаючи від простих і закінчуючи досить складними, – такими, наприклад, як природні мови. За подібністю певних ознак окремих знакових систем семіотика окреслює загальні властивості всіх знакових систем. Використання положень семіотики полегшує роботу дослідників диригування з визначення знакових (мовних) закономірностей на науковому і практичному рівнях.

На пострадянському просторі першість у розробці проблем музичної семіотики належить В. Медушевському [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не дивлячись на те, що навчальної літератури з оркестрового диригування в Україні є достатньо, її аналіз показав, що в основному вона адресована викладачам навчальних закладів, які здійснюють підготовку диригентів для професійних колективів. Так, в працях українських та зарубіжних авторів, як Г. Вуд, Ш. Мюнш, Г. Берліоз, Ф. Вейнгартнер, Б. Вальтер, В. Богданов-Березовський, І. Розумний та ін., розглядаються загальні проблеми диригентського виконавського мистецтва.

Питання техніки висвітлені в працях М. Багриновського, С. Казачкова, Е. Кана, М. Канерштейна, М. Колесси, М. Малька, І. Мусіна, Л. Маталаєва, К. Ольхова та ін. Праці цих авторів вплинули на визначення змісту освіти та оркестрового диригування і його вдосконалення.

Знакова система диригування, як проблема, розглядалися у працях таких дослідників теорії диригування, як В. Доронюк [2], М. Колесса [5], С. Казачков [4], І. Мусін [9; 10; 11], К. Ольхов [13], В. Ражніков [15], О. Поляков [14] та ін.

Треба відзначити, що проблема диригентських «знаків», «мови знаків», «системи знаків» майже не була предметом наукового дослідження, а тому не стала предметом вивчення. У працях із мануальної техніки розглядаються виключно «знаки-жести», інші сторони знакової системи не вивчені, наприклад, семіотичність диригування. Тому визначення «назви знаку», «значення знаку», «зміст знаку» можуть бути введені в теоретичний і практичний навчальний обіг, можуть стати предметом учіння, що, на наш погляд, підвищить ефективність підготовки диригента до спілкування з колективом [3, с. 153-154].

Тому, нас і зацікавило це питання, а саме систематизація знань, вивчення знакової системи диригування і безпосереднє впровадження її в навчальний процес вищих мистецьких навчальних закладів.

Мета статті – досягнення нового рівня розуміння складових диригентського мистецтва, зокрема, диригентських жестів як особливої знакової мови.

Відповідно перед нами виникають питання, відповідь на які розв'яже ряд завдань викладання і уміння майбутніх диригентів.

Серед цих запитань найбільш актуальними, на наш погляд, є:

- якою «мовою» спілкується диригент з оркестром?
- що означають «знаки» диригування?
- чи існує знакова система диригування і яка вона?
- які знаки впливають на систему управління виконавством?
- чи можливо «мову знаків» класифікувати для колективного викладання та учіння?
- як діє музика на вибір «знаків», «мови знаків»?
- як діють «знаки», «мови знаків» на якість звучання музики?

Виклад основного матеріалу. Відповідь на ці питання давно хвилюють учених-психологів, соціальних педагогів та диригентів-практиків. І. Мусін стверджує: «Диригентське керівництво виконавством здійснюється виключно за допомогою мануальної техніки» [9, с. 5]. Одночасно він підкреслює: «Мануальна техніка залишається найменш вивченою галуззю диригентського мистецтва. Учений-диригент зауважує, що найбільше суперечок ведеться навколо прийомів диригування: про їх правильність чи неправильність; про схеми тактування; про те чи повинні бути жести диригента скупими, стриманими, чи вільними від будь-яких обмежень; чи

повинні вони впливати тільки на оркестр чи і на слухачів. Не розв'язана ще одна з проблем диригентського мистецтва – чому і яким чином рухи рук диригента впливають на виконавців. Не в'яснені ще закономірності і природа виразності диригентських жестів» [11, с. 15].

Тому, для розв'язання цих проблем нам необхідно розглядати диригування не тільки як мистецтво, але й, за словами О. Полякова: «Треба приділити увагу науці диригування, яка призначена пояснити, диригування перш за все, як управління» [14, с. 6].

Диригент І. Маркевич значно розширює його тлумачення: «Диригування є в один і той же час мистецтвом, наукою і управлінням» [7, с. 3]. Віддаючи данину мистецтву диригування, необхідно приділити увагу і диригуванню як науці, що покликана пояснити цей процес з точки зору управління. Вивченню форм і методів роботи диригента з виконавчим колективом присвячена майже вся спеціальна література з диригування, але до цього часу висвітлене лише незначне коло питань, що відносяться до диригування як процесу управління.

Процес управління здійснюється за допомогою спеціальних дій (рухів), що передають інформацію від диригента до виконавців. Семіотичність або знаковість диригентських дій є багатоплановою проблемою теорії диригування. Можна висвітлити, як дослідив В. Ражніков [15, с. 18], певні аспекти цієї проблеми:

- знаки диригування різноманітні за своєю формою;
- вони містять різноманітний зміст;
- як складові елементи системи, вони знаходяться у динамічній взаємозалежності;
- знаки можуть бути використані диригентом свідомо або інтуїтивно;
- вони можуть бути інтерпретовані виконавцями правильно або ні.

Отже, окреслимо загальний зміст знакової системи диригування. З цією метою сформулюємо основні питання її вивчення, порівняння функцій її застосування, що дозволить виявити причини, за яких мова рухів диригента посідає у даній проблемі центральне місце, а також, «вивчити структуру та семантику мови диригентський рухів» [15, с. 15].

М. Бонфельд вважає [1, с. 47], а автор статті включає у дослідження всі три виміри семіотики: «*семантику* – тобто відношення знака (субзнака) і значення; *синтактику* – відношення, що виникають між знаками чи елементами знаків, *прагматику* – відношення між знаками і тими, хто користується ними» [1, с. 74].

Диригентський жест несе семантичне навантаження у власній специфічній формі: це знак, наповнений експресивним художнім змістом, що вирізняє його серед безлічі інших складових процесу передачі музичної інформації. Диригування, як своєрідна мова жестів, що складається з первинних мовних знаків, природно поєднується з немовними формами вираження (копіювання, сигнали та ін.). Мова диригентських жестів є інтернаціональною

за своєю суттю і долає відмінності жестикуляції у музичному виконанні різних народів. Це стає можливим завдяки загальнонародській логіці тих символів, які лежать в основі диригентського мистецтва взагалі.

Диригентський жест можна розглядати як засіб надсилання інформації для створення того чи іншого звучання музики. Звідси величезне значення семантики диригентських жестів, яка, спираючись на абстрактні схеми диригування, варіює їх, завдяки чому виникає безмежна кількість неповторних зразків.

Семантика диригентського жесту пов'язана не лише з часовою орієнтацією музики, але й з її художньо-образним наповненням. Зважаючи на останнє, диригентський жест орієнтується не тільки на періодичність часових стадій, а і на фразування, мовні закономірності музики, які здебільшого не вкладаються у тактові схеми. Особливо яскраво це виявляється у тих музичних жанрах де музика супроводжує слово, і диригент орієнтується у своїй жестикуляції не на метроритм, а на фразу і закономірності поетичного тексту. Це явище існує і в суто інструментальній музиці, в якій структура мелодики домінує над метром і продовжує свої, інші форми жестикуляції.

Таким чином, якщо диригування, як засіб спілкування між диригентом і оркестром, здійснюється за допомогою знаків, то засобами мови можна пояснити всю його знакову палітру. Постає питання, як проходить сам процес спілкування через «знакову систему»?

Спілкування диригента з оркестром за допомогою «знаків», «знакової системи» може здійснюватись тільки при наявності таких компонентів:

- диригента, який знає і передає «знаки», «знакову систему»;
- виконавців, які сприймають «знаки», «знакову систему»;
- «системи знаків», за допомогою яких можна передати і прийняти інформацію (ноти, звук, ритм і т. д.).

Якщо з цієї ланки випадає хоча б один компонент, спілкування неможливе. Ще одна умова:

- для розшифрування інформації з допомогою «знаків», «знакової системи» необхідні органи сприйняття: зір, слух;
- як диригенти, так і виконавці (оркестр) мають бути підготовлені до передачі прийняття «знаків», «знакової системи» та мати зір і слух;
- «знаки», «знакова система» повинні мати однакові значення.

Порушення цих умов виключають процес спілкування диригента і оркестра.

Таким чином, спілкування диригента з оркестром може ефективно відбуватися тільки в тому разі, коли і диригент, і виконавці володіють мовою «знаків», «знакової системи» і мовою музики.

О. Поляков в роботі «Мова диригування» з цього приводу підкреслює: «Знаки диригування є елементом системи, тому їх правильна інтерпретація передбачає пасивні знання виконавцями не тільки окремих диригентських знаків, але й знакової системи диригування в цілому» [14, с. 36].

Процес диригування здійснюється за допомогою окремих, відносно самостійних, знакових систем. Усі знаки диригування можуть бути поділені на два види: акустичні й оптичні, які доступні слуховому і зоровому сприйняттю.

Такого поділу дотримуються В. Доронюк, С. Казачков, К. Ольхов, О. Поляков, І. Мусін у працях із техніки диригування. Одночасно, наприклад, І. Мусін здійснює внутрішній поділ системи знаків на два класи: імітаційні і виражальні [9, с. 286; 305].

Слід зауважити, що диригентський жест – явище надзвичайно складне. «Практично, елементи, що складають його, не можуть бути відокремлені один від одного. Теоретично, такий аналіз корисний і можливий», – стверджує С. Казачков [4, с. 16]. Він членує диригентські жести на виражальні, зображальні, умовні. Такий поділ ми приймемо.

Таким чином, диригентські знаки у практичному їх застосуванні можемо поділити на види, класи, групи. Знаки поділяються на: акустичні, ті, що сприймаються слухом; оптичні, ті, що сприймаються зором. Акустичні знаки – це показ диригентом манери співу, гри на інструменті, сольфеджування, проспівування, і програвання окремих акордів і т. ін.. Оптичні знаки – це жест рук, міміка обличчя, пантоміміка корпусу, виразність погляду.

Знаки поділяються на класи: виражальні та імітаційні.

Виражальні знаки – це ті, через які можна передати певний зміст, розшифрувати їх значення, яке буде зрозуміле виконавцям. Вони, як правило, є доповненням до нашої мови і підтверджується мімікою, виразом обличчя. І, безумовно, правий І. Мусін, коли говорить: «Жест поглиблює розуміння значення слова і, в свою чергу, в поєднанні зі словом, набуває конкретну виразність» [9, с. 305].

Диригентський знак може виражати зміст, який поєднує слово і дію. Незважаючи на те, що серед виражальних знаків емоційної дії диригента на виконавців є не тільки жести (знаки), але й міміка і пантоміміка, основним його засобом залишається жест. Такої ж думки дотримується І. Мусін, який вважає: «Жестами, хоч вони дуже специфічні і відрізняються від того, що ми бачимо в житті, диригент може передати майже всі почуття людини» [9, с. 37].

Виражальні знаки потребують свого розфарбування почуттями, тому диригент бере їх із повсякденного життя людини, з його практичних дій.

Імітаційні знаки – це такі жести, за допомогою яких диригент імітує прийоми гри на інструменті, спів голосом, копіює артикуляції звука через міміку, форму кисті. Як правило, використання знаків імітації гри на музичних інструментах проявляється у моменти показу штрихів звуковедення. Штрихом легато диригент імітує гру скрипаля, звуковедення смичком по струнах. Нон легато імітуються через гострі удари по великому барабану, де яскраво проявляється ударна сила руки. Штрих стакато імітується із

знаком малим ударом і відскоком від твердої, пружної поверхні малого барабана. Цікавий підхід до розкриття суті диригентської знакової системи ми знаходимо у посібнику В. Доронюка «Методика викладання диригування», де автор констатує: «Безперечно, теоретичний огляд диригентської знакової системи не може не викликати сумнівів, тому що виражальні знаки можуть бути віднесені до імітаційних і навпаки. Все буде залежати від того, який зміст буде закладено у той чи інший знак. Але для більш точного або приблизно теоретичного усвідомлення така класифікація, на наш погляд, необхідна» [2, с. 89]. І далі автор пише: «Для більш детального розгляду усієї (по можливості) знакової системи диригування необхідно її згрупувати згідно з функціональною залежністю змісту, закладеного у ній» [2, с. 89].

Знаки можна аналізувати з позиції їх форми і з погляду розшифровки змісту. З погляду на такий аналіз диригентські знаки ми поділяємо на: виражальні, зображальні, умовні.

Зробимо спробу охарактеризувати виражальні знаки-жести і співвіднести їх до техніки рук, можливості їх вивчення і застосування у процесі спілкування.

Виражальні знаки – це жести рук диригента, у які закладений зміст з управління виконавцями і розшифрування нотного матеріалу з метою переведення його у музику. Тому, виражальні, зображальні й умовні знаки диригування будуть змістовно розшифровуватись на таких рівнях: звуковому, ритмічному, динамічному, емоційному, раціональному.

Виражальні знаки являють собою такі засоби, які інколи більш дієві ніж мовні пояснення, стверджує І. Мусін. Але для вивчення їх ми повинні звернутися до мови, бо тільки вона здатна пояснити зміст і значення знаків.

Зображальні знаки як за формою, так і за змістом призначені для показу основних позначень, ремарок, вказівок, що позначаються композитором у партитурі і відносяться до виконавства. Як правило, це знаки, зміст яких характеризує музичні образи та техніку звуковедення, звукобудування.

І. Мусін в посібнику «Техніка диригування» з цього приводу підкреслює: «З розвитком диригентського мистецтва вони набули і художніх функцій, стали засобом розкриття виражальних елементів музики» [9, с. 332].

Умовні знаки – це такі, що утворюються внаслідок вербального спілкування диригента з оркестром і ними ж, за домовленістю, реалізуються як у управлінні, так і у виконавстві. Неможливо визначити поняття, які вживаються у спілкуванні «весело», «сумно», «яскраво», «блискуче», «ясно», «молитовно» і т. д. Тільки поєднання жесту з мімікою, пантомімікою, виразом очей та пояснення мірила їх прояву можна визначити міру «веселості», «суму», «яскравості» чи «молитовності».

Найважливішою умовою функціонування умовних знаків, як зауважує С. Казачков: «Є те, що елемент диригентського жесту складається з рухів, які вимагають «попередньої інструкції, щоб бути зрозумілими» [4, с 16].

Рухи рук диригента мають зображальні і умовні знаки. Умовність тут полягає в тому, що знаками є рухи власне рук. Швидкісно-часова структура диригентських рухів знаходиться не в умовному, а в зображальному відношенні щодо управління процесом виконання.

Зображаючи швидкість і тривалість звуковидобуваючих рухів виконавців, рухи диригента цим самим утворюють похідне – гучність та тривалість реального звучання, тобто рухи диригента стають безумовними знаками, безпосередньою причиною звучання. Завдяки природності звуко-рухомих зв'язків, рухи диригента стають зрозумілими виконавцям і, разом з тим, будь-які зміни в їх структурі сприймаються ними як сигнал до неодмінного виконання. Рухи диригента, як знаки, що зорозво сприймаються виконавцями, достатньо докладно повідомляють їм, який рух за швидкістю і тривалістю повинен бути виконаний, а також яким за гучністю і тривалістю повинен бути його звуковий результат. Взаємозв'язок цих явищ доводить, що передача і сприйняття рухів диригента відбувається в погодженні та внаслідок певних закономірностей, що потребують аналізу і вивчення.

До цього варто додати, що проблема вивчення і впровадження у навчальний процес знакової системи диригування представляє професійний інтерес як для викладачів, так і для студентів, які займаються даним видом мистецтва. Особливу актуальність має викликати дана проблема в процесі вивчення навчальних дисциплін, що тісно пов'язані з історією, теорією диригування, а також методикою викладання диригування.

Предметом теорії диригування є не тільки «мова» (знакова система), але й «мовлення» (знаковий процес) диригування. Тому, розглядаючи диригування як знакову систему, виникає необхідність пов'язати її із знаковим процесом, тобто функціональним призначенням диригентських рухів.

Вивчення знакової системи диригування, що цікавить нас із науковою і прикладною точок зору, має висвітлювати, на нашу думку, такі основні аспекти проблеми:

1. Визначення загальних семіотичних рис системи та процесу диригування.

2. Виявлення функції основних складових знакової системи диригування.

Перший аспект проблеми відповідно мав би містити в собі такі теми і підтеми:

Тема 1. Проблема знака в літературі з диригування.

а/ Диригенти про диригування.

б/ Теорія диригування про диригентські знаки.

Тема 2. Загальні відомості про знакові системи і процеси.

а/ Знаки і знакові системи.

б/ Знакові процеси.

Тема 3. Знакова система і процес диригування.

а/ Знакова система диригування.

б/ Знаковий процес диригування.

Другий аспект проблеми:

Тема 1. Слухові знаки диригування.

а/ Зображальні знаки.

б/ Умовні знаки.

в/ Безумовні знаки.

г/ Побічні фактори.

Тема 2. Зорові знаки диригування.

а/ Зображальні знаки.

б/ Умовні знаки.

в/ Безумовні знаки.

г/ Рухи рук як знаки.

Коротко зупинимося на змісті кожної теми вищезазначених аспектів проблеми для з'ясування кола питань, що пропонується вивчати.

ПЕРШИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

ТЕМА 1. Розглядаються питання про форму і зміст диригентських дій, тобто про диригентські знаки та їхнє значення, що меншою або більшою мірою описані в спеціальній літературі з диригування (Р. Вагнер, Г. Берліоз, Ф. Вейнгартнер, О. Фрід, В. Фуртвенглер, Б. Вальтер).

Проаналізувати праці з теорії диригування щодо диригентських знаків (М. Малько, М. Колесса, С. Казачков, І. Мусін, К. Ольхов, М. Канерштейн).

ТЕМА 2. Присвячується розгляду питань про знаки та знакові системи на ґрунті праць основоположника семіотики Чарлза Пірса. У цій темі доцільно розглянути такі підтеми:

- знак, як основна категорія семіотики;
- типологія знаків;
- типологія означених об'єктів;
- знак, як елемент знакової системи;
- про семіотичний підхід в теорії диригування.

Пропонуємо розглянути найважливіші відомості про знакові процеси в такій послідовності:

- структура знакового процесу;
- передавання та прийом повідомлення у знаковому процесі;
- сприйняття та його рівні;
- специфіка сприйняття знаків;
- психологічні дослідження знакових процесів і диригування.

ТЕМА 3. У цій темі варто схарактеризувати основні риси знакової системи і процес диригування, а саме:

- матеріальність знаків диригування;
- значення знаків диригування;
- системність знаків диригування;
- знаки диригування як прийоми і образи;
- свідоме та інтуїтивне в диригуванні.

Далі зупинитися на знаковому процесі диригування конкретизуючи його у такій послідовності:

- загальна система знакового процесу диригування;
- синхронність і випередження в знаковому процесі диригування;
- значення та інтерпретації диригентських знаків;
- функції диригента в знаковому процесі диригування;
- функції виконавців у знаковому процесі диригування.

ДРУГИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

ТЕМА 1. У цій темі потрібно розглянути слухові знаки диригування, починаючи із зображальних знаків у інструментальному та вокальному виконавстві. Далі – умовні знаки (слова, мовні інтонації), після яких безумовні знаки (шумове метрономування, лічильне метрономування). Тут же варто проаналізувати побічні фактори, а саме: значимість подібних моментів диригентських дій, значимість зовнішніх умов у диригуванні.

ТЕМА 2. Зорові знаки диригування поділяються на зображальні, умовні, безумовні, рухи рук як знаки.

Розглядаючи зображальні знаки, сконцентрувати увагу на статичних і динамічних зображеннях; в умовних знаках – на графічних та жестових; безумовних знаках – на знаках адресата, знаках відношення; у рухах рук як знаках – на рухах рук як зображальних і умовних знаках, на рухах рук як безумовних знаках, а також визначити необхідність вивчення мови диригентських рухів.

Особливого розгляду потребують такі теми, як «Знакова система диригування» і «Знаковий процес диригування» (тема 3. першого аспекту проблеми).

Вивчаючи знакову систему диригування, варто зупинитись на матеріальності знаків диригування, адже всі рухи диригента під час виконання твору, для того, щоб стати джерелом повідомлення, неодмінно мають бути матеріалізовані. Дії диригента повинні бути представлені у формі зорових або слухових об'єктів. Яким би не було значення диригентського повідомлення, його структура завжди матеріальна. За допомогою зору і слуху виконавці-оркестранти сприймають знакову інформацію, яка йде від диригента.

Кожна дія диригента, що має структурне оформлення, є знаком певного значення: дія диригента, що не має конкретного значення, не є знаком. У залежності від форми і змісту диригентського знаку останній стає образотворчим, умовним або безумовним. Слід зазначити, що однакова структура жесту, яка поєднана із різними його значеннями, утворює й різні знаки.

Основними значеннями диригентських знаків є музично-слухові уяви, які диригент випромінює із себе. Інші значення диригентських знаків вибіркові: вони завжди можуть бути, але не обов'язково присутні.

Знаки диригування утворюють налагоджену сукупність або систему. Для кожної системи характерним є наявність правил, що координують дії її елементів, тому знання системи диригування – це знання не тільки диригентських знаків, але й її системних зв'язків. Разом з тим, диригування за системою – це не означає диригування стандартно: необхідно знати граматику, лексику, тобто мову диригування.

У виконавській практиці знаки диригування поділяють на прийоми і образи. Прийомом називають те, що викликає однозначні визначені асоціації; образом – те, що викликає багатозначні, невизначені асоціації. Тут потрібно зазначити, що метою диригента є не створення багатозначних асоціацій, а точність передачі своєї музичної уяви – у цьому відношенні перевага прийомів диригування очевидна. Виникнення прийомів є наслідком відбору образів, які знаходяться в діалектичному розвитку та взаємозв'язку.

Основним завданням знакового процесу диригування є створення відповідності між музичними умовами диригента і їх реальним втіленням. Тут радимо взяти, наприклад, А за символ музичної уяви диригента, В – за символ диригентського знака, С – за символ реального звучання і простежити взаємовідношення, що виникають між ними.

Синхронність і випередження в знаковому процесі диригування – проблема, що в основному пояснюється специфікою виникнення звуку, особливостями диригентських шкіл певного виду мистецтва. Наприклад, для знакового процесу диригування симфонічним, хоровим колективом, найхарактернішим є випередження звучання, натомість для оркестрового виконавства синхронність знакового процесу диригування пов'язана в першу чергу із специфікою гри на музичних інструментах, що вимагає одночасності виникнення звуку.

Значення диригентських знаків і їхня інтерпретація у процесі диригування можуть мати часткову або повну відповідність. Тут спрацьовує принцип: чим зрозуміліший диригентський знак (або жест) для виконавців, тим адекватніша його інтерпретація.

Функції диригента в знаковому процесі диригування мають такі основні завдання:

- створення визначеного внутрішньо-слухового уявлення про виконуваний музичний твір;
- перевід своєї музичної уяви в знакові дії.

Функції виконавців у знаковому процесі диригування також мають два основні завдання:

- перевід дій диригента у внутрішньо-слухові уяви про виконуваний твір;
- віддзеркалення реальних звукових зображень цих уяв.

На нашу думку, сьогодні проблема знакової системи диригування набуває особливого значення під час вивчення студентами такого фахового курсу, як методика викладання диригування.

Доцільність вивчення диригування під семіотичним кутом зору, дає підстави вважати актуальною ідею створення навчального посібника з теоретичних основ мови диригування. Завданням такого видання повинно стати узагальнення всіх знакових засобів, що застосовуються в диригуванні, системний опис їхньої структури та семантики.

У викладанні диригування принцип послідовного і детального викладу матеріалу виконується недостатньо строго. Причиною цього є, передусім, відсутність загальноприйнятої та беззаперечної диригентської термінології, неоднозначності вживаних слів, що позбавляє їх навіть статусу термінів. Окрім того у теорії диригування використовується досить мало понять як таких. Так, наприклад, диригентські рухи значно різноманітніші ніж поняття, що напрацьовані для їхнього визначення. Це також заважає й теорії диригування. Точність будь-якої теорії є, в першу чергу, відповідність масштабу понять, які вона використовує, класу конкретності її предмету, адже в загальних поняттях визначити конкретний предмет неможливо.

У викладанні предмету «Диригування», як і в будь-якому іншому педагогічному процесі, найважливішу роль відіграє слово. На занятті з диригування викладачі, які практикують метод особистого показу, змушені постійно коректувати дії учня словесними оцінками: «добре» – «погано», «переконливо» – «непереконливо» тощо. Але ж словесна оцінка – це ніби елементарна теоретична побудова, яку необхідно розширити, конкретизувати, що «погано» і що треба зробити, щоб стало «добре». З цього приводу Є. Назайкінський говорить: «Розвиток і навіть «сама поява професійного музичного мистецтва була б неможлива, якби композитори і виконавці, оволодіваючи таємницями майстерності і передаючи їх учням, не знаходили визначених, чітких правил дій, прийомів, що піддаються формулюванню та запам'ятовуванню» [12, с. 5].

Отже, вивчення знакової системи диригування – це максимальне наближення до розуміння елементарної теорії диригування, головним завданням якої є не вчити диригента постановці і вирішенню художніх завдань, а навчити його усім можливим засобам і способам диригування, без оволодіння якими постановка художніх завдань є сумнівною, а їхнє вирішення неможливим. Цю тезу підтверджує вислів диригента М. Колесси: «Все, чого диригент хоче досягнути, він повинен уміти робити тільки за допомогою відповідних рухів» [5, с. 42].

Висновки. Внаслідок вивчення нечисленних наукових першоджерел та узагальнення власних спостережень визначимо деякі фактори, які обумовлюють творчі дії диригентів.

Еволюція диригування як знакової системи полягає у збільшенні свідомо використовуваних рухових комплексів при одночасному усвідомлюваному ускладненні їх структури. Знаки диригування утворюють не просто сукупність, а систему, упорядкованість якої не завжди легко вивчити. Для неї обов'язкові правила, що вносять узгодження між її елементами.

Той факт, що деякі диригенти не знають цих правил, веде до хибного висновку, ніби вони перебувають поза сферою специфічних закономірностей диригування. Якщо ж не всі закономірності цього мистецтва відображені в теорії, це не означає, що таке відображення зовсім неможливе. Протиставлення науки і мистецтва не повинно заходити так далеко, щоб заперечувати саму можливість наукового пізнання диригентської діяльності.

Автор даної статті не претендує на вичерпне висвітлення проблеми та має надію, що окреслене коло питань буде сприяти вивченню специфіки прояву семіотичних закономірностей в умовах теорії і практики диригування, чим позитивно вплине на усунення суттєвих прогалин в теорії диригування.

Перспективи подальшої розробки теми. Визначаючи можливі напрямки подальшого наукового дослідження теми, припустимо, що вони знаходяться у площині вивчення факторів, які впливають на вибір тих чи інших жестів диригента, в області зв'язків з іншими видами мистецтва, зокрема, хореографією та пантомімою, що, як і диригування, ґрунтуються, головним чином, на русі тіла людини. Серед інших аспектів дослідження слід виділити питання психології диригентського мистецтва взагалі і диригентських жестів як одного з найважливіших його елементів. Цікавим може бути й зіставлення диригентських жестів представників різних диригентських шкіл, країн та епох.

Список використаної літератури

- 1.Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: монография /М. Ш. Бонфельд. – СПб: Композитор, 2006. – 684 с.
- 2.Доронюк В. Д. Методика викладання диригування: навчальний посібник / В. Д. Доронюк. – Івано-Франківськ: АТ «Івано-Франківська обласна друкарня», 2005. – 320 с.
- 3.Знак. Философский словарь.Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. М.: Политиздат, 1963. – С. 153-154.
- 4.Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка / С. А. Казачков . – М.: Музыка, 1967. – 111 с.
- 5.Колесса М. Ф. Основы техники диригування / М. Ф. Колесса. – К., 1973. – 198 с.
- 6.Лотман Ю. М. Текст в контексте / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – Вып. 15. – С. 3-18.
- 7.Маркевич И. Б. Искусство дирижирования в наше время / И. Б. Маркевич // В кн: Исполнительское искусство зарубежных стран. – Вып. 5. – М., 1970. – С. 3.
- 8.Медушевский В. В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. В. Медушевский // Сов. музыка, 1979. – №3. – С. 30-39.
- 9.Мусин И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. – Л. : Музыка, 1967. – 352 с.
10. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки / И. А Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.

11. Мусин И. А. Язык дирижерского жеста / И. А. Мусин. – М.: Музыка. – 2007. – 232 с.
12. Назайкинский Е. В. История и наука в деятельности музыковеда / Е. В. Назайкинский // В кн.: Музыкальное искусство и наука. – Вып. 2. – М., 1973. – С.14.
13. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. – 3-е изд., доп. / К. А. Ольхов. – Л.: Музыка, 1990. – 200 с.
14. Поляков О. И. Язык дирижирования / О. И. Поляков. – К.: Муз. Украина, 1987. – 95 с.
15. Ражников В. М. Психология дирижерского процесса дирижера / В. М. Ражников. – автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 1973. – 18 с.

УДК 37.015.31: 78.03

Крет М.В.

ПРИРОДА МУЗИКИ ТА ЇЇ МОРАЛЬНО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена властивостям морально – виховного впливу музики на формування особистості. Здійснено теоретичний аналіз напрацювань відомих філософів і педагогів-науковців. Автор, спираючись на результати аналізу, розкриває природу музики, яка є одним із критеріїв морального виховання, що відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості.

Ключові слова: *музика, мораль, виховання, особистість.*

The article is dedicated to peculiarities of music moral education influence on personality formation. Theoretical analysis of works by famous philosophers and educators – scientists has been done. The author basing himself upon the results of the analysis shows the nature of music which is one of the criteria in moral education and plays particular role in all-round development of personality.

Key words: *music, moral, education, personality.*

Постановка проблеми. Соціальні перевтілення, які відбулися на початку ХХІ століття, викликали певну кількість проблем щодо виховання нової мислячої людини, творчої особистості, яка прагне бути красивою, самовирадною, духовно багатою і здатною розрізняти пріоритети в житті.

Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музиці. Якщо розглядати музику якнайзагальніше, в контексті всієї світобудови, то зразу кидається у вічі її смислова подібність до людської особистості. Як і людська особистість, музика є змінною в часі і водночас стверджує свою сталість у послідовності своїх змін. Як і особистість, музика є певною буттєвою подією і живе, насамперед, подієвістю. Як і особистість, кожна музична форма характеризується неповторністю, унікальністю. Чим глибше людина обізнана з музикою, тим більше формується її світогляд,

розвиваються творчі можливості, її моральні якості. Варто враховувати, що саме музика відіграє особливу роль у розвитку людини.

Тому проблема, яку ми розглядаємо, є багатогранною і різноплановою, а, отже, потребує більш досконалого вивчення перспектив її подальшого впровадження в реальне життя.

Аналіз останніх досліджень. Смыслова спорідненість музики і особистості цікавила науковців з давніх часів. Над цим розмірковували мислителі різних народів і різних епох. Серед них вагоме місце посідають такі видатні філософи як Аристотель, Платон, Дідро, Конфуцій; педагоги – Я.Коменський, К.Ушинський, Г.Сковорода, В. Сухомлинський. У вітчизняному музикознавстві виховна роль музики була відзначена вітчизняними педагогами І.Зязюном, В.Малаховим, О.Рудницькою, С.Дем'янчуком та ін. Значну увагу даній тематиці приділяли науковці Б.Лихачов, Д.Кабалевський, Н.Ветлугіна і багато інших.

Мета і завдання дослідження. Впродовж усієї історії людства зустріч з музикою була для особистості справжньою подією. Вміння продукувати музику (хоча б простий спів) цінувалося і в той чи інший спосіб заохочувалося. Спілкування з музикою покладало безперечну смыслову межу між повсякденним і святковим, профаним і сакральним тощо. Музика завжди була переконливим свідченням унікальності людського буття у світі і разом з тим – укоріненості людини в бутті, її здатності бути причетною до абсолюту. Отож метою дослідження є обґрунтування морально-виховних функцій музики у багатогранному формуванні особистості.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз музики з боку її людинотворчого потенціалу показує, що музика містить в собі неабиякі морально-виховні можливості. Ще більше переконуєшся в цьому, коли звертаєшся до витоків історії.

Зрештою, ще стародавні греки вірили, що музика сприяє розвитку особистості й завдяки їй людина стає досконалішою[1]. Вони вважали, що музиці необхідний притаманний етос, тобто вплив на людину музичного ладу, ритму і інструменту. Ідея грецької естетичної педагогіки полягала в тому, що музика визначає моральну поведінку особистості, здатна формувати характер і на думку Піфагора, очищувати морально, духовно, тілесно і фізично. Особливу увагу стародавні греки приділяли Орфею, якого вважали винахідником музики.

Свого часу Аристотель розробив цілісну систему музично-естетичного виховання дітей, яка містила в собі музику, образотворче мистецтво, граматику і гімнастику. Аристотель першим із античних філософів приділив особливу увагу музиці, вважаючи її невід'ємною частиною музичного виховання підростаючого покоління.

Вражаюча сила музики здатна викликати у слухачів мимовільну реакцію. Звукові сигнали музики значно сильніші від зорових і завжди асоціюються з дією. Тобто, щоб почути живу істоту, необхідно примусити

подати її голос. Тому звук є невід'ємною ознакою процесу дії – повідомлення, застереження. Звідси і впливає переконлива сила музики, особлива її здатність співпереживати, озиватися жалем, ніжністю, правильно сприймати навколишній світ[2].

З давніх часів статус музики був надзвичайно високим. Як свідчить історія, в міфах різних народів вплив музики на людську свідомість відображався в її піснях і виконанні того чи іншого твору. Через те, що в культурі Стародавнього світу музика відігравала значну роль, нею користувалися древньогрецький Аполлон, індуїстський Кришна, вавилонська Іштар; міфологічні музиканти – китайський Ху Ба, індійський Нарада, фракійський Кіфаред.

Музиці приписували здатність впливати на душу людини. Відповідно, музика з одухотвореного цілого перетворюється до рівня практичних цілей – виховання морально-культурних засад суспільного життя. Свого часу Конфуцій (551-479 до н.е.) вважав, що знання «Шицзіна» (збірка пісень, яку він склав) допомагає спрямовувати людей на необхідний шлях, розуміти їх внутрішні поштовхи та почуття. Музика для Конфуція є одним із засобів суспільного виховання. «Якщо церемонії і музика не будуть процвітати, то покарання не будуть правильними; а коли покарання не будуть правильними, то народ не буде знати, як поводитися»[3;4].

Вияткову роль музики відобразив в свої працях «Держава» та «Закони» Платон, який розвинув положення про її виховну роль, зазначивши, що музика є одним з двох методів виховання – фізичного (гімнастика) і духовного (музичні мистецтва), котрі сприяють формуванню з кожного юнака мужньої, мудрої, добродісної та гармонічної людини[5].

Отже, зазначені вищезгадані філософи в своїх поглядах на музику керувалися морально-етичними принципами і визнавали необхідність використання музики в процесі виховання свідомого члена суспільства.

Більшість видатних діячів педагогіки і музичного мистецтва підкреслювали необхідність побудови цілісної системи музичної освіти. Серед них визначне місце посідає визначний філософ-гуманіст XVII ст. Ян Коменський і його фундаментальна праця «Велика дидактика»[6], в якій вперше були означені контури масового музичного виховання. На думку Я.Коменського, музична освіта мала би бути побудованою згідно шкільних класів, з яких в першому мало відбутись ознайомлення з музикою, її тонами і ключами разом із сольфеджіо; в другому – (вступному) – детальне вивчення сольфеджіо; в третьому – вивчення багатоголосся або так звана «симфонічна музика»; в четвертому – до співу додати інструментальну музику (гра на музичних інструментах); і, нарешті, для старшокласників продовження вивчення церковного гімну, псалмів, молитов.

З часом музика перестає бути невід'ємною ланкою навчально-виховної системи. Тільки за доби Ренесансу музична культура знову стає визначною ознакою освіченості і вихованості – спершу в колах придворного лицарства, а там і у середовищі заможних громадян.

В другій половині XVIII ст. відбуваються істотні зрушення в європейській культурі, в результаті яких музика набуває свого сучасного соціального статусу.. Саме тоді виникає те, що називають музичним життям – утворюються постійні оркестри і оперні трупи, складаються певні традиції театрального і концертного життя. З'являються і входять у побут музичні інструменти (фортепіано, пізніше гітара). Музика стає доступнішою, в тому числі і для цілей виховання дітей і молоді. Вже на початку XIX ст. музику застосовують як виховний засіб, але передусім як засіб жіночого виховання.. Стало визнаним, що музика сприяє виробленню тонких манер і взагалі – вихованню справжньої жіночості. Усупереч цьому небайдужі вихователі хлопчиків (передусім у шляхетських військових училищах) звертали увагу, насамперед, на те, що музика здатна дисциплінувати почуття, сприяє формуванню витримки і самовладання[7]. Власне, ці полярні оцінки виховних можливостей музики і визначили ставлення до неї як до виховного засобу в педагогіці XIX – XX ст.

Варто зазначити, що традиція використання музики в морально-виховних цілях завжди активно обговорювалась у педагогічних колах і вважалась могутнім засобом естетичного виховання людини та розвитку її особистості в цілому.

Значну роль у музичній освіті XX ст. посідає музична концепція німецького композитора, музикознавця і педагога Карла Орфа. Він вважав, що пізнання музики розпочинається з елементарного рівня і накопичується в міру зростання і розвитку особистості. При цьому варто споглядати, щоби музичний розвиток не відставав від загального. Результатом його творчої практики став унікальний 5-ти томний посібник «Шульверк», в якому він розкриває свою методикау – взаємозв'язок музики, руху і мови[8].

Про те, що музика є наймогутнішим засобом виховання особистості, наполягав у своїй педагогічній концепції відомий у своїй угорській та світовій педагогіці творець , мистецтвознавець, автор знаних у всьому світі музичних творів Золтан Кодай. На його думку, питання музичного виховання повинно гармоніювати з культурою поведінки, що складається з традицій, смаку, духовної цільності. Кінцева мета, до якої має спрямовуватися музичне виховання, – «...разом з учнем проникати у душу музики, прагнучи таким чином, щоб і музика проникла в душу учня»[9]. Тому основним постулатом його творчості стали наступні заповіді: в процесі навчання музиці відводиться основне місце; хороші музичні смаки виховуються з дитинства; завдання школи – залучити дітей до музики; щоденне заняття співом розвиває тіло і душу; основою музичного виховання є народна музика; спів і рухи під музику повинні бути взаємозалежні; музична освіта повинна позитивно впливати на розвиток різноманітних властивостей дитини.

Більшість видатних освітян одностайно стверджували і продовжують стверджувати, що музичне виховання людини потрібно починати у ранньому віці. На цьому наполягали В. Бехтерев, Н. Ветлугіна, В. Сухомлинський та ін.

Як вважає В. Бехтерев, формувати й розвивати всебічно розвинену особистість варто починати з раннього дитинства. І в цьому неабияку роль повинно відіграти музичне виховання. Саме в пору раннього життя закладаються основи різноманітних якостей і властивостей у формуванні особистості дитини[10]. Естетичний і як наслідок, моральний розвиток дітей залежить від детальної розробки питання музичного виховання, запевняв В. Бехтерев.

На думку Н. Ветлугіної, музичне і естетичне виховання дітей повинно бути спрямоване на розвиток здібностей сприймати, відчувати й розуміти прекрасне, проявляти емоційне ставлення, розуміти музичний образ, оцінювати і порівнювати найбільш яскраві музичні явища. «Якщо в дитини розвинуте зацікавлене й захоплене ставлення, якщо вона захоплюється прекрасним, добрим, відображеним у музиці, то таким чином вирішується головне завдання морально-естетичного виховання й успішно формуються різні музичні навички»[11]. Музична діяльність створює необхідні умови для формування моральних якостей особистості, закладає початкові основи загальної культури майбутньої людини, стверджує Н.Ветлугіна.

Інколи вплив музики на моральне виховання особистості буває набагато сильнішим ніж вмовляння або вказівки. Знайомлячи дітей з творами різного емоційного змісту, ми спонукаємо їх до проявів любові, добра, співпереживання. Видатний педагог В.Сухомлинський зазначав, що завдяки музиці, в людині пробуджується уявлення про прекрасне не тільки в оточуючому світі але й у самому собі. «У дитинстві мої вихованці любили слухати музику квітучого саду і поля гречки, весняних луків та осіннього дощу. Вони відчували, переживали красу навколишнього світу, і це робило їх душі шляхетними». Головним у педагогічній діяльності В.Сухомлинського було виховання в дитини потреби в красі, яка є ознакою її духовного життя[12]. Наскільки насичене життя духом музики, такою і буде культура виховного процесу особистості, вважав педагог.

Моральне виховання особистості завдяки музиці є найсильнішим засобом формування інтелекту, емоційної культури, почуттів. Сьогодні здатність музики моделювати складні процеси духовного світу дітей на рівні свідомості і підсвідомості, впливати на емоційну сферу і моральне виховання особистості набуло особливої актуальності.

Значну роль у залученні дитини до пісні відіграє сімейна і народна педагогіка. Музичний досвід дітей ще дуже маленький, тому фахівці з різних галузей психології, педагогіки, мистецтва радять мамам починати наспівувати своїм малюкам ще у період вагітності і продовжувати зразу від народження дитини у міру дорослішання для формування гармонійної особистості. З часом дитина починає розрізняти відтінки та окрасу мелодії, її світ збагачується, а почуття стають виразніші. Прихильники раннього музичного виховання рекомендують батькам не втратити можливість

сформувати гарний смак у малюків, підтримати їхні пориви до занять музикою не лише в спеціалізованих музичних закладах, а і вдома. Дуже корисно слухати музику разом зі своїми дітьми, адже музика є тим благодатним чинником, на фоні якого виникає духовна спільність між людьми. Батькам, котрі сумніваються в музичних здібностях своєї дитини, варто пам'ятати, що духовний світ дитини яка не любить музику значно бідніший за його однолітка, що розуміє музику.

Про роль музики у моральному вихованні особистості написано чимало трактатів, наукових праць і методичних посібників. Практика використання музики у вихованні й розвитку здібностей дитини, її моральних якостей має багатолітній досвід. Разом з тим варто пам'ятати, що ніколи не потрібно ставити під сумнів питання про доцільність навчати дитину музиці, вважаючи її другорядним предметом. Музична освіта розвиває розум і почуття, зміцнює духовний світ, сприяє формуванню якісно моральних відносин в сім'ї і в колективі.

В народній пісенній педагогіці завжди жило переконання в неперевершеній морально-виховній силі пісні; віра в те, що саме українська народна музика та пісня, яка надзвичайно емоційно забарвлена, проста для усвідомлення, плекає в собі ту любов до матері, почуття обов'язку перед друзями, виховує патріотизм, формує інтерес до українських національних цінностей, що, в свою чергу, є надійним фундаментом подальшого становлення громадянина-патріота[13].

Сьогодні і педагоги, і музиканти вважають вагомим компонентом музики, як засобу виховного впливу на особистість, використання музичних традицій – мови, пісні, казки. Не зважаючи на ті глобальні соціальні перевтілення, що відбуваються у сучасному світі, вони змушені шукати нові шляхи для ефективного розвитку музичних здібностей у підростаючого покоління. Це спонукає їх звернутися до народної спадщини, використовувати засоби музичного фольклору, який з давніх часів вважався джерелом виховання, формування естетичних якостей, ментальності.

Музика як один із основних видів мистецтва відіграє велику роль в системі виховання і навчання дітей. Результатом такого дійства є те, що в свідомості дитини з'являються стійкі естетичні і моральні орієнтири, котрі якісно впливають на відношення вихованців до змісту музичних творів, явищ навколишнього життя. Все це розвиває моральну і мотиваційну сферу дитини і створює перспективу виховного процесу.

Розвиваючи чуттєвість, емоційність, мислення, уяву, навички імпровізації, розуміння, сприйняття музика формує особистість дитини. «Людина, яка тримає в руках скрипку, не здатна творити зло», – таким чином українська народна мудрість стверджує той постулат, що музика не тільки розвиває розумово, але і закладає фундамент особистості, облагороджує свідомість.

Висновки. І педагоги, і музикознавці одностайні в тому, що багатогранне відображення музики здатне впливати на розвиток духовності людини, її моральних якостей, творчих здібностей. Головним критерієм розвитку особистості є музична компетентність, яка допомагає відтворювати свої почуття, думки, уяву, розрізняти пріоритети в житті і підпорядковувати їм свої вчинки. В той же час, враховуючи величезне значення музики у виховних цілях, варто більше приділити увагу її використанню у практиці морального виховання особистості сьогодення. Спектр можливих напрямів аналізу проблем музичного і морального виховання невичерпний і на думку, багатьох сучасних науковців, надає широкі можливості для досліджень.

Список літератури

1. Лосев А. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика / А. Лосев. – М.: Искусство, 1975. – 776 с.
2. Тернер В. Символ и ритуал / В. Тернер; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 19873. – 471 с.
3. Музыкальная культура Древнего мира. – М.: Музыка, 1937. – 431 с.
4. Музыкальная эстетика стран Востока. – М.: Музыка, 1968. – 430 с.
5. Платон Держава / Платон; Пер. з давньогрецької. – К.: Основи, 2000. – 354 с.
6. Коменский Я. Великая дидактика / Я. Коменский. – М.: начальная школа, 1893. – 308с.
7. Лотман Ю. Беседы о русской культуре: Быт и культура русского дворянства (XVII-нач. XIX вв.) /Ю.Лотман – СПб, 1994. – 330с.
8. Велика А. Використання Орф- педагогіки в Україні [Електронний ресурс] / А. Велика. – Режим доступу://<http://www.sde.org.ua/zlus/item/4154-vykorystannya-orf-pedagogiky-v-ukrajini.html>
9. Човрій С. Музично – педагогічна концепція Золтана Кодая / С. Човрій // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2011. – Вип. 23. – С. 204-206
10. Орлова Е. Вопросы музыкальной психологии в творчестве В. М. Бехтерева [Электронный ресурс] / Е. Орлова. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/voprosy-muzykalnoy-psihologii-v-tvorchestve-v-m-behtereva>
11. Ветлугина Н. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружающему: основы дошкольной педагогики / Н. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1990. – С. 193-200
12. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 180-191
13. Картава Ю. Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини / Ю. Картава // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал Сумського держ. пед. ун-ту ім.. А. Макаренка. – 2015. – №3. – С.274-281.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ

Анотація. В статті розглянуто зміст та структуру категорії «музично-естетичний смак», досліджено особливості його розвитку у підлітковому віці.

Ключові слова: музично-естетичний смак, підлітки, шкільна музична освіта підлітків.

Анотация. В статье рассмотрены содержание и структуру категории «музыкально-эстетический вкус», исследованы особенности его развития в подростковом возрасте.

Ключевые слова: музыкально-эстетический вкус, подростки, музыкальное образование подростков.

Annotation. The article considers the content and structure of the category "musical and aesthetic taste", explores the features of its development in adolescence.

Key words: musical and aesthetic taste, teenagers, music education of teenagers.

Постановка проблеми. У кожної людини є свої художньо-естетичні цінності, наприклад, музичні переваги. Крім цього, у деякого існують музичні уподобання майже на кожен життєвий випадок. Вибір щодо прослуховування тієї чи іншої композиції на перший погляд видається досить простим процесом, підкореним миттєвій потребі, настрою, але це лише на перший погляд. Обирання музики для сприймання – це дуже особиста, тонка дія, важлива для внутрішнього світу особистості. Адже можливості музичного мистецтва, зокрема у контексті його інтелектуально-почуттєвого впливу на людину – величезні. Музика допомагає пережити проблемні життєві моменти, обдумати життєву позицію, мобілізуватись до діяльності тощо.

Особливо важливим є позитивний вплив музичного мистецтва у підлітковому віці – періоді бурхливого дорослішання, активного спілкування-обміну з ровесниками, формування життєвої позиції, зокрема музично-естетичних цінностей смаку та ідеалу. Головним об'єктом музичного інтересу підлітків, художньо-естетичною ціннісною домінантою є сучасне масове музичне мистецтво, зокрема естрадне. Тому перетворення його кращих зразків у засіб розвитку художньо-естетичного смаку є актуальною, науково перспективною проблемою.

Аналіз досліджень і публікацій. Музика, як засіб духовного впливу на молодь шкільного віку є предметом значної кількості сучасних досліджень. Особливості музичного впливу на реципієнта у музикознавчому аспекті вивчали Б.Асаф'єв, В.Медушевський, О.Руч'євська; у педагогічному – Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Остроменський, В.Черкасов;

психологічний зміст даної проблеми досліджували А.Готсдинер, Л.Бочкарьов, А.Костюк, С.Назайкінський В.Петрушин, Г.Тарасов та ін.

Проблему впливу музики на музичний смак підлітків сьогодні досліджують вчені: В.Бехтерев, В.Житатюк, М.Максимов та ін., проте методичний аспект залучення сучасної молодіжної музики до освітнього процесу в середніх та старших класах закладів загальної середньої освіти досліджено недостатньо. Сучасні вчителі традиційно звертаються переважно до зразків народної та класичної музики, остерігаючись музичної естради як розважальної, мало ідейної, образно поверхневої, а тому мало корисної у справі шкільної музичної освіти.

Мета статті полягає в дослідженні методичних особливостей формування музично-естетичного смаку підлітків засобами сучасної естрадної музики.

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням естетичного виховання школярів є розвиток музично-естетичної культури особистості, що передбачає збагачення музичного інтелекту, світу особистісних емоцій та переживань, зокрема вищих естетичних почуттів, прилучення до різнобічної музичної діяльності, спрямованої на збагачення вітчизняної музичної культури. Сформований музично-естетичний смак – серцевина особистісного музичного розвитку може стати основою самостійного естетичного освоєння дійсності особистістю у майбутньому житті.

Проаналізуємо теоретичні складові проблеми. Смак – це естетична категорія, історію якої розпочав Е.Кант, визначивши його як здатність індивідуума судити про прекрасне. Серед різновидів даного поняття, що диференціювались відповідно до спрямованості, об'єкта смаку, переважають види, пов'язані з мистецтвом, наприклад: художній смак, художньо-естетичний смак [4, с. 173].

«Художньо-естетичний смак є тонке і складне вміння побачити, відчутти, зрозуміти в повному обсязі об'єктивно прекрасне і потворне, трагічне і комічне й висловити відповідне оціночне судження», – так трактує дану категорію філософ-педагог Б. Ліхачов [5, с. 103]. Г. Падалка художньо-естетичний смак бачить як «систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу, мистецької діяльності» [8, с. 115].

Різновидом художньо-естетичного смаку є музично-естетичний, що формується під впливом музичного мистецтва. Зокрема, під музичним смаком Ю. Алієв називає здатність насолоджуватися величчю музики, вміння оцінювати зразки музичного мистецтва, переживати її зміст, вибирати, відкидати потворне та віддавати перевагу найціннішому [1, с. 75]. Педагог Н. Гродзенська пов'язує розвиток музичного смаку з формуванням багатоаспектного музичного кругозору й розумінням специфіки мистецтва музики. Особливу увагу дослідниця звертає на дитячий репертуар, призначений

для сприймання та виконання [2, с. 201]. Вона говорить, що важливо навчити любити, цінувати і розуміти не музику взагалі як вид мистецтва, а виділяти музику дійсно високо образну, глибоку за змістом, яка багата почуттями й переживаннями. Сучасний китайський дослідник Лі Жуйцін переконаний, що музично-естетичний смак є не вродженою, а набутою особистісною здатністю. Він розвивається в умовах прилученості особистості до музичного мистецтва, до різномистецької діяльності [6, с. 94].

Оскільки особистісні прояви смаку обов'язково включають процес оцінювання, то надаємо визначення понять «цінність», «оцінка». Цінність – філософське поняття, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів [9, с. 371]. Як зазначає О.Невмержицька, цінність, хоч вона завжди пов'язана з предметом речового світу і думкою, не може ототожнюватись з реальними предметами. Вона є чуттєво-ідеальною цілісністю і виражає людське відношення до предмета [7, с. 155].

Оцінка – це процес вибору цінностей, тобто спосіб встановлення значимості предмета чи явища оточуючого світу для суб'єкта, який ними взаємодіє, тобто споглядає, перетворює тощо. Науковець Г.Падалка під естетичним оцінюванням розуміє «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позицій її уявлень про прекрасне [8, с. 62]. Таким чином, оцінювання музичних явищ учасниками освітнього процесу, зокрема учнями, – це виявлення значущості музичних творів, зокрема їх образності, а також особливостей їх інтерпретування у процесі виконання з позицій уявлень учнів про прекрасне, потворне, високе, низьке, трагічне, комічне, тобто в контексті прояву основних естетичних принципів.

Отже, музично-естетичний смак ми розуміємо як здібність людей реагувати на музичне мистецтво (у багато вимірності його функціонування) у емоційно-почуттєвих, оцінкових, мотиваційно-потребностних проявах.

Для того, щоб диференціювати засоби педагогічного впливу на музично-естетичний смак особистості, проаналізуємо його структуру. Дослідниця І.Дзюба пропонує наступний структурний підхід: естетичний смак як інтегральний показник естетичної свідомості характеризує особистість у цілому, виражає її індивідуальний тип реагування на все, що її оточує. Тобто це здатність сприймати, відчувати, розуміти, оцінювати і творчо ставитися до творів мистецтва та явищ дійсності [3, с. 48]. Таким чином, науковець передбачає виділення у структурі музично-естетичного смаку сенсорної, інтелектуальної, аксіологічної складових.

Розуміння структури дає можливість визначити зони педагогічного впливу. На основі вище наведеного визначення, вважаємо, що у процесі розвитку музично-естетичного смаку основними орієнтирами є наступні: афективна (емоційна) складова психіки підлітка, зокрема його емоції, почуття, їх переживання; інтелектуальна складова, зокрема уявлення про

прекрасне, художньо-естетичні знання, цінності як основа оцінкової діяльності підлітка; художньо-естетичні потреби, переваги.

Музично-естетичний смак розвивається в дитини, починаючи з першого досвіду спілкування з музичним мистецтвом. Наприклад, на формування і розвиток музичного смаку дошкільників впливають батьки та рідні люди, які включають дітей у активний процес спілкування з музичним мистецтвом. Для молодших школярів авторитетом щодо музичних цінностей стає вчитель. Саме він активно впливає на збагачення їх музичних вражень, отже, на формування музичного смаку. Важливу роль поступово починає відігравати позашкільне музичне дозвілля, адже діти цього віку активно відвідують музичні гуртки, студії, школи, приватних вчителів. Роль родини у процесі розвитку музично-естетичного смаку молодшого школяра може виявитись дуже ваговою, якщо це відбувається цілеспрямовано, системно. Маємо на увазі сімейні перегляди концертів, музичних передач з наступним обговоренням вражень. Музично-естетичний смак підлітків розвивається переважно під впливом ровесників. Проте поступове формування власної позиції, наявність та постійне збагачення музичного досвіду, обізнаність у сфері музичного мистецтва доводять: особистий музично-естетичний смак підлітка формується доволі активно. У подальшому в юнацькі роки особистість переважно сама вирішує, якій музиці вона віддає перевагу, мало зважаючи на думку інших.

Нами було здійснене анкетування учнів 8-9-х класів Воронківського НВК ЗОШ I-II ступенів Володимирецького району Рівненської області на предмет розвиненості їх музично-естетичних смаків. Зокрема, ми запропонували школярам назвати музичний стиль, якому вони віддають перевагу, обираючи твори для слухання. Результати виявили наступне: танцювальну музику слухає 28,5%; рок-музику – 25,5%; естрадно-популярну музику обирають слухає 22%; класичну музику – 13%; музичний фольклор – 6 %; джаз обирають для слухання 4.5%. Це доводить, що інтереси підлітків знаходяться переважно у сфері масового музичного мистецтва. Саме тому вважаємо, що використання його зразків з метою впливу на особистісний музично-естетичний смак може виявитись педагогічно ефективним.

У своїй роботі, спрямованій на розвиток музично-естетичного смаку підлітків, ми звернулись до зразків сучасної популярної музики, передбачаючи виявлення їх естетично-виховного потенціалу як основи вище названої особистісної якості. Так, дидактичним матеріалом в темі уроку музичного мистецтва 7 класу «Пісні рідного дому» нам послугувала пісня В.Хурсенка «Соколята».

Пам'ятаючи, що музично-естетичний смак містить афективну, інтелектуальну, мотиваційну складові, ми акцентували окремі інформаційні аспекти бесіди у процесі сприймання даного твору. Зокрема, збагачуючи музичний інтелект школярів, ми включили їх у бесіду про бардів – давніх

кельтських поетів-співаків, які, мандруючи, оспівували історію свого народу. З часом географія і зміст бардівської творчості суттєво змінювались. Бардами були кобзарів – творці численних вітчизняних дум та історичних пісень. Сучасні українські барди – це автори-виконавці пісень. До них можна віднести В.Хурсенка, який у пісні «Соколята» підняв одну з граней проблеми батьківської любові.

Виявилось, що учні знають про цього співака-композитора небагато, але майже всі чули слова з його пісні: *«Зростають у гніздечку соколята, о Боже, ти за все мене прости! О, як я їх не хочу відпускати, у простори юнацької мети»*. Активізувала зацікавленість підлітків, емоційність їх реагування на твір розповідь про дружбу композитора з відомим співаком В.Зінкевичем, окремі моменти життя якого і стали основою пісні. Тема материнської любові до дітей – надзвичайно поширена у пісенному мистецтві. Учні пригадують народні колискові, «Колискову» Дж. Гершвіна та ін. Згадувана пісня присвячена синам В.Зінкевича, яких він внаслідок певних життєвих обставин виховував один. Тематичні аналогії до даного твору в музичному мистецтві знайти досить складно. Можливо у цьому розумінні пісня В. Хурсенка є єдиною, унікальною в українській музичній спадщині. «Вслухання» у твір спровокувало розмову щодо засобів музичної виразності у їх поєднанні із поезією: чоловіча стриманість, певна скупість музичної мови у заспіві, де тамується хвилювання, біль, контрастують з пристрасним приспівом, що глибоко виражає тугу, переживання батька за долю своїх дітей, які йдуть у самостійне життя. Підсумком знайомства з твором В.Хурсенка «Соколята» стало запитання: «Чому даний твір є популярним?». Ми отримали відповіді, суть яких – у наступному: пісня порушує проблеми нашого сучасного життя; своєю життєвістю, глибокою душевністю, гармонійним єднанням високо художніх, виразних тексту та музики вона є близькою та зрозумілою нам усім.

Сучасна різностильова естрадна музика містить чимало досконалих, високо професійних зразків, які можуть стати ефективним дидактичним матеріалом у справі розвитку музично-естетичних смаків сучасних підлітків. Зокрема, до них можна віднести твір з репертуару Л.Амстронга «WhataWonderfulWorld» («Який же прекрасний цей світ») Б.Тіела, Дж. Вайса, композицію з репертуару гурту «Пікардійська терція» «Пустельник» Дз.Сумарук та В.Якимця, пісні гурту «Океан Ельзи» «Майже весна», «Без тебе» С.Вакарчука, композицію з репертуару групи «Один в каное» під назвою «Човен» на вірш Івана Франка композиторки І.Швайдак.

Висновок. Формуючи музично-естетичний смак підлітків з а допомогою зразків сучасної молодіжної музики, вчителю важливо добирати музичний матеріал з урахуванням їх музичних інтересів та побажань, вміти виявляти і реалізовувати не лише морально-етичний, але і художньо-естетичний потенціал обраних творів; диференціювати педагогічний вплив відповідно передбаченим основним компонентам структури даної особистісної якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алиев Ю.Б. *Методика музыкального воспитания детей от детского сада к начальной школе*. Воронеж : Издание НПО МОДЭК, 1998. 382 с.
2. Гродзенська Н. *Слушание музыки в начальной школе (I – IV классы)*. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1962. 249 с.
3. Дзюба І. *Розвиток музично-естетичних смаків школярів засобами сучасної інструментальної музики*. Рідна школа. 2012. 67 с.
4. Кант И. *Сочинения* Т. 5. М.: Мысль, 1996. 564 с.
5. Лихачев Б. Т. *Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин.-тов*. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
6. Лі Жуйцін. *Музично-естетичний смак підлітків у процесі співацького навчання як результат мистецького оцінювання*. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: педагогічні науки: зб. наук. праць [за ред. проф. Т. Степанової. № 3 (58). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. 278 с.
7. Невмержицька О.М. *Цінність як поняття: теоретичні основи*. Грані. 2015. №7. 281 с.
8. Падалка Г. *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К. : Освіта України, 2008. 291 с.
9. Філософський словник. За ред. В. І. Шинкарука. 2 вид. К. : Головна редакція УРЕ, 1989. 512 с.

•

УДК 785.09

Никон О.К., Остапчук М.М.

АНСАМБЛЕВЕ МУЗИКУВАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті розкриваються види навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, спрямовані на практичне відпрацювання навичок ансамблевого музикування. Запропоновані методи роботи, які сприятимуть вдосконаленню концертмейстерських вмінь у спільній виконавській взаємодії.

Ключові слова: ансамблеве музикування, концертмейстерські навички, почуття ансамблю, творча взаємодія.

Аннотация. В статье раскрываются виды учебной работы студентов, которые направлены на практическую отработку навыков ансамблевого музицирования. Предложены методы работы, которые способствуют усовершенствованию концертмейстерских умений в совместном исполнительском взаимодействии.

Ключевые слова. Ансамблевое музицирование, концертмейстерские навыки, чувство ансамбля, творческое взаимодействие.

Annotation. The article reveals the types of educational activities for applicants of higher education, aimed to practical development of ensemble music skills. Methods of

work which will promote improvement of concertmaster skills in common performing interaction are offered.

Key words: ensemble music making, concertmaster skills, sense of ensemble, creative interaction.

Постановка проблеми. Здатність до виконавської взаємодії є необхідною умовою професійної діяльності музикантів. Питання ансамблевого музикування розглядається викладачами закладів вищої освіти як структурний компонент розвитку виконавської майстерності студентів різних спеціальностей. Протягом навчання вони є учасниками творчих колективів – хорів, оркестрів, ансамблів. Така діяльність стала об'єктом дослідження викладачів та науковців. Водночас, її не можна вважати достатньо вивченою. Наприклад, питання взаємодії концертмейстера і солістів або учасників камерного ансамблю чи фортепіанного дуету мало досліджені. Цим пояснюється наша зацікавленість цією темою.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Спільне музикування як складова розвитку музичних здібностей студентів привертає увагу багатьох науковців та викладачів закладів освіти. Проблему формування професійних навичок ансамблевого виконавства висвітлено у працях А.Готліба, М. Різоля, Р.Хавкіної-Трахтерова, Я.Сверлюка, О. Ільченка та багатьох інших авторів. Аналіз наукових досліджень з питань підготовки концертмейстерів свідчить про зацікавленість наукової спільноти до її вивчення. Значний внесок у розробку питання концертмейстерського мистецтва зробили М.Крючкова, О. Нікітська, Є. Шендерович, О.Люблінський, Т. Молчанова.

У навчальному посібнику Т.Молчанової узагальнено, систематизовано та визначено навички, які необхідні у роботі концертмейстера та розглянуто питання його взаємодії в ансамблях різних виконавців. Теоретичні та методичні основи навчання ансамблевої гри та систему формування спеціальних якостей студентів у ансамблевому виконавстві висвітлює М.Моїсєєва. Специфіку роботи концертмейстера зі студентами різних спеціальностей у спільному виконавстві вивчає Е. Афанасьєва. Разом з тим, питання творчої співпраці концертмейстера і солістів та розвиток навичок ансамблевого музикування у студентів-піаністів на даний час вивчено недостатньо.

Мета статті – окреслити особливості формування навичок ансамблевого музикування та творчої взаємодії концертмейстера і солістів у спільній виконавській діяльності.

Виклад основного матеріалу. Передумовою будь якого ансамблевого музикування є, передусім, нахил до спільної діяльності, здатність до емоційного сприйняття музичного твору у єдності всіх учасників. В процесі навчання часто складається ситуація, коли студент, який має хорошу музично-теоретичну підготовку, володіє інструментом, не в змозі реалізувати себе підчас музично-виконавської взаємодії. Це свідчить про відсут-

ність або недостатній розвиток специфічних властивостей, необхідних для спільної музично-виконавської діяльності, насамперед, почуття ансамблю. Виконавська увага, музична пам'ять, музично-ритмічне чуття, здатність до музично-слухових уявлень, комунікативність – складові, які його характеризують. «Визначення поняття «почуття ансамблю» передбачає здатність в процесі виконавської взаємодії оцінювати гру партнера з образно-емоційного, метроритмічного, динамічного, артикуляційного рівнів та співвідносити з нею свою гру.» [2, С.39]. Ми розглядаємо почуття ансамблю як професійно необхідну і важливу для майбутнього концертмейстера, на основі якого формуються професійні концертмейстерські навички та вміння працювати з солістами.

Мистецтво концертмейстера складається щонайменше з таких параметрів: високої виконавської майстерності, вміння бути добрим ансамблістом і педагогічного обдарування, яке виявляється в роботі з партнером.

Специфіка його роботи полягає, насамперед, у розумінні ним ролі акомпанементу для створення високохудожнього образу музичного твору спільно із солістом або з групою виконавців. Колективне виконання зумовлює виховання у нього досконалої індивідуальної техніки гри фортепіано та розвинутого почуття ансамблю.

Передумовою для злагодженого ансамблевого виконання інструментальних творів з фортепіано є розуміння акомпаніатором технічних можливостей різних інструментів – духових, струнних, ударних, народних тощо, а також ролі фортепіанного супроводу у створенні солістом музичного образу. Повноцінне відчуття ансамблю виникає на основі чіткої слухової орієнтації піаніста, вміння чути найменші нюанси партії соліста та миттєвої реакції на зміну темпу, динаміки, дихання. “У спільній грі взаєморозуміння досягається шляхом постійних тренувань, коли найменший намір чи зміна плану виконання твору відразу враховується партнером. На репетиції такі моменти обумовлюються та відпрацьовуються” [3, С. 17]. Вміння слухати не тільки себе, а й соліста є ознакою професійного спільного музикування.

Спільна поетапна робота концертмейстера з вокалістом є запорукою швидкого вивчення твору та утворення справжнього творчого ансамблю. На першому етапі роботи з співаком він знайомить соліста з твором в цілому, інтонує голосом вокальну партію, акомпануючи собі на фортепіано, або виконує її разом з акомпанементом. Цей варіант дозволяє поступитися деякими деталями фортепіанної партії, але зберігає темп, динаміку та характер твору. Під час роботи з солістом над вокальною партією концертмейстер послідовно відтворює фразу за фразою та контролює чіткість інтонування, дотримання ритму, динаміки, правильного дихання і його розподілу відповідно до технічних та художніх завдань [3].

Концертмейстерську майстерність досить часто вважають природним даром, який може вдосконалюватись лише у процесі тривалої практики.

Однак, вивчення даного питання доводить, що розвиток відповідних властивостей та професійних здібностей студентів відбувається в результаті набуття ними професійних вмінь під час вивчення навчальних дисциплін «Концертмейстерський клас», «Фортепіанний дует», «Камерний ансамбль». Спільна музично–виконавська діяльність спрямована на практичне відпрацювання навичок ансамблевого музикування та моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності. М.Моїсеєва зазначає, що у процесі опанування концертмейстерськими вміннями доцільно виконувати такі види діяльності:

- “читання нот з листа, що стимулює розвиток уваги, активізує музично-слухові уявлення та пов’язану з ними здатність до антиципації і формує навички вільної орієнтації в нотному тексті;

- ескізне опрацювання репертуару, що сприяє перш за все загальному музичному розвитку студентів, розширенню їх кругозору й музично-слухового досвіду та формуванню основ професійного мислення, але спричиняє суттєвий вплив і на увагу, музичні здібності та емпатійність як важливі чинники ансамблевої компетентності;

- підбирання на слух мелодій та акомпанементів, що безпосередньо впливає на розвиток музичної пам’яті, музично-ритмічного чуття, здатності до музично-слухових уявлень;

- адаптація музичних творів, що активізує увагу та формує навички розрізнення елементів музичної мови;

- смисловий аналіз та запам’ятовування музичного матеріалу, що стимулює музичну пам’ять і формує навички вільної орієнтації в нотному тексті” [2, С.68]. Розглянемо ці методи детальніше.

Основними умовами вміння читати з листа нотний текст є достатній рівень технічної піаністичної бази та систематичність занять. Одним із факторів, що стають на заваді опанування цією навичкою є психологічний бар’єр. Проблема його подолання стає важливим завданням у навчанні студентів.

Вміння імпровізувати допомагає розвитку музичного слуху, творчого мислення, навичок музикування. Цікавою для виконання є вправи на імпровізацію, в основу яких покладено танцювальні мелодії. Характер таких імпровізацій, за бажанням виконавця, може змінюватись. Наприклад, імпровізація на основі ритмічної структури вальсу може бути повільною, плавною, легкою та грайливою, мати ліричний характер, тоді як імпровізація у стилі рок-н-ролу-виконуватись повільно, важко або ж – життєрадісно, швидко й енергійно. Вибір засобів музичної виразності (туше, динаміка, темп) надає виконавцеві неабиякої свободи для творчості. Як відомо, основним матеріалом для імпровізації є мелодія. Основну увагу студента слід звернути на те, що існують два умовних напрями імпровізації: парафразний (орнаментальна варіація на тему) та лінійний (створення нової мелодичної лінії). У парафразній імпровізації ключову роль відіграє орнаментика, яка ґрунтується на головному мотиві мелодії, залишаючи

незмінною її гармонічну і метроритмічну структуру, та зміна ритмічної будови основного мотиву мелодії. Особливістю лінейного виду імпровізації наявне ускладнення фактури твору, збагачення мелодичної лінії прохідними звуками, новими мелодичними зворотами, які розвивають та продовжують основний мотив. Набуті навички імпровізації тісно пов'язані з характером майбутньої професійної діяльності студентів і повинні удосконалюватись протягом усього періоду навчання.

Необхідною навичкою у ансамблевому виконавстві, особливо у роботі з вокалістами, є транспонування в іншу тональність. Цей вид діяльності вимагає від концертмейстера максимальної слухової активності та концентрації уваги. За методикою, вчитися транспонувати слід спочатку на інтервал збільшеної прими, потім великої або малої секунди. Транспонування на півтони вище або нижче основного тону зберігає нотні позначення оригіналу. На цьому етапі доцільно обирати нескладний репертуар з прозорою фактурою і тональністю до трьох знаків. Транспонуючи на тон, необхідно пам'ятати, що нотні позначення оригіналу не співпадають із реальним звучанням у новій тональності, тому цей спосіб вимагає психологічної підготовки та вміння абстрагуватись від нотного тексту оригіналу та зосередитись на інтонаційно-гармонічній будові твору. Надалі вдосконалення навичок транспонування передбачає поступове ускладнення матеріалу.

Метою ескізного методу опрацювання творів є розширення художнього репертуару, ознайомлення із значною кількістю творів за досить короткий проміжок часу, вдосконалення виконавських навичок. У процесі роботи студенти отримують знання щодо змісту творів, усвідомлює загальний характер. При цьому перед ним не стоїть завдання досконало вивчити твір, ретельно відпрацювати його детально. Роботу над твором можна вважати завершеною, коли студент зуміє охопити образно – поетичний задум твору, сформує художньо достовірне уявлення про нього.

Охарактеризовані види діяльності є важливими у концертмейстерській підготовці та повинні бути внесені до робочих програм навчальних дисциплін.

Творча взаємодія музикантів визначається не тільки характером обдарування, досвідом, а і самою участю у спільному виконавському процесі, вмінням підпорядковувати власну творчу волю виконавській індивідуальності соліста. Важливим чинником цього процесу є уважне ставлення до його намірів. “Концертмейстер працює з різними виконавцями.... Стосунки музикантів мають відбуватися на творчій співдружності та узгодженості виконавського плану. Стверджуючи необхідність рівноправності соліста та концертмейстера, слід відхилити розповсюджену думку щодо обмеження обов'язку останнього лише підтримувати наміри соліста. Пропонуючи свій погляд, свою інтерпретацію, піаніст тим самим може не лише розширити сферу художнього втілення, але й скоректувати, збагатити прочитання твору солістом”. [3, с.17]

Висновки. Формування ансамблевих та концертмейстерських навичок забезпечується певним обсягом професійних знань та навичок і музичних здібностей. Спільна музично-виконавська діяльність створює умови для розвитку у студентів-піаністів спеціальних ансамблевих навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Успішному вдосконаленню ансамблевої компетентності сприяє залучення їх до концертно-творчої діяльності та організація практичної підготовки.

Література

- 1.Афанасьєва Е.Ю. Педагогічний підхід концертмейстера в роботі з студентами-музикантами / Е.Ю. Афанасьєва // Музичне мистецтво України: колективна монографія / [ред.-упоряд. Н.М. Кречко]. Київ: Видавництво «Ліра» – К., 2017. – с. 38-45.
- 2.Моїсєєва М.А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри: Навчально-методичний посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів / М.А. Моїсєєва. – Житомир: Видавництво “Волинь”, 2002 -208с.;-12рис.
- 3.Молчанова Т.О. Мистецтво піаніста-концертмейстера / Т.О. Молчанова: Навч. посібник. – Львів: ДМА, 2001. – 216 с.
- 4.Нікітська О. Виникнення концертмейстерської спеціальності в Україні / О. Нікітська – Харків, 2000

•

УДК [785:37.012]:001.8

Тарчинська Ю.Г., Мартинчук Ю.П.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ЗАНЯТТЯ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. У пропонованій статті розглядається проблема оптимізації процесу викладання музичного інструмента. Окреслено чинники ефективної організації роботи на індивідуальному інструментальному занятті в зв'язку з використанням основних положень педагогічної науки в освітній діяльності у фортепіанному класі.

Ключові слова: інструментальне заняття, типи занять, форми, методи, планування.

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается проблема оптимизации процесса преподавания музыкального инструмента. Намечены факторы эффективной организации работы на индивидуальном инструментальном уроке в связи с использованием основных положений педагогической науки в образовательной деятельности в фортепианном классе.

Ключевые слова: инструментальный урок, типы уроков, формы, методы, планирование.

Annotation. The proposed article deals with a problem of optimizing the process of teaching a musical instrument. The factors of effective organization of work on an

individual instrumental lesson in connection with the use of the basic provisions of pedagogical science in educational activities in the piano class are determined.

Keywords: instrumental lesson, types of lessons, forms, methods, planning.

Постановка проблеми. Індивідуальне інструментальне заняття передбачає імпровізаційність, творчий пошук, варіантне прочитання навчального музичного репертуару. Тому викладач індивідуального інструментального класу часто самостійно визначає ті чи інші тип, форму, структуру індивідуального практичного заняття. Водночас відсутність жорсткої регламентації стосовно особливостей проведення кожного конкретного заняття не знімає з педагога відповідальності за ефективність організації роботи в класі музичного інструмента.

Метою статті є розкриття особливостей змісту індивідуального інструментального заняття у зв'язку із положеннями педагогічної науки та визначення умов його ефективного проведення.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Педагогічна наука і практика детально окреслює типи занять, обумовлених їх завданнями та місцем в освітньому процесі (Ю. Бабанський, Б. Лихачов, І. Лернер, В. Онишук, Г. Щукина та ін.). Спираючись на актуальні дидактичні розробки з питань організації та проведення занять, розглядаючи їх основні положення в контексті музичної педагогіки, І. Чернявська [6] збагачує теорію і практику інструментального навчання, адаптує відповідні принципи висновки у процес викладання гри на фортепіано. Учений запропонує орієнтовну типізацію занять з фортепіано:

- заняття опанування новими знаннями (постановка нових виконавських завдань та засвоєння конкретних способів їх вирішення тощо);
- заняття засвоєння умінь та навичок (відпрацювання штрихів, аплікатурних принципів, робота над педалізацією, засвоєння алгоритмів осягнення музичного образу тощо);
- заняття узагальнень і систематизації знань (проведення різноманітних паралелей між опановуваними та раніше виконуваними творами);
- заняття повторення та закріплення (цілісне виконання, автоматизація і шліфування технічно складних епізодів тощо);
- контрольні заняття (цілісна публічна гра, репетиційна гра в концертній залі тощо);
- комбіновані заняття (найрозповсюдженіший тип заняття, що передбачає постановку та вирішення різноманітних виконавських завдань).

В межах розглянутої класифікації заняття з фортепіано можуть вирізнятися за змістом, способами проведення, етапами освітньої діяльності та мірою самостійності вивчення музичного матеріалу.

На відміну від музичних дисциплін історико-теоретичного циклу кожне індивідуальне інструментальне заняття не має точного плану із вказаною тематикою. Водночас педагог завжди орієнтовно визначає напрямок роботи у фортепіанному класі. У випадку необхідності формування тих

виконавських умінь і навичок, що потребують якнайшвидшого педагогічного впливу, доцільно проводити «тематичні» заняття. Тобто заняття, сконцентровані навколо певного визначеного навчального завдання, або єдиної тематичної спрямованості декількох музично-виконавських завдань.

Зі студентами, здатними засвоїти чисельні вказівки педагога, доречно проводити *заняття вільної форми*. Поєднання різних, до того ж контрастуючих напрямків роботи підвищує інтерес учня до заняття, робить його цікавішим, насиченим та більш результативним.

З огляду на способи проведення індивідуальних інструментальних занять у практиці видатних педагогів-піаністів найчастіше зустрічаються т. зв. *показові*, або *заняття-гра учня*. Викладач іноді свідомо багато ілюструє музичний репертуар за інструментом, тривалий час розмірковує про музику та стиль твору, а впродовж іншого заняття – лише коментує гру учня, відзначає її позитивні сторони та недоліки і майстерно скеровує виконавську роботу.

Індивідуальні заняття з фортепіано можуть набирати різних форм залежно від етапів роботи над навчальною програмою.

На початку знайомства із твором заняття може проводитися у формі *лекції* (педагог доводить до учня інформацію стосовно цікавих і важливих фактів з біографії композитора, допомагає осягнути стиль композитора на декількох його творах, виявити суть художнього образу обраної для вивчення музичної п'єси).

В процесі вивчення музичного твору важливим є *заняття-показ* детальної праці (на такому занятті учень із допомогою викладача аналізує невеликий фрагмент твору – структурний або ж фактурний, художній й технічні виконавські завдання; аналіз підкріплюється показом різних методів роботи над завданнями; викладач пропонує досягнути запланованого в обраному фрагменті результату вже на занятті та виконати вдома подібну роботу в наступних фрагментах).

На завершальному етапі роботи над твором заняття може бути проведеним як *концерт-прослуховування* (учень разом із педагогом слухають у записах декілька варіантів інтерпретацій розучуваного твору видатними виконавцями; прослуховування супроводжуються коментарями та аналізом, співставленням із виробленою індивідуальною концепцією виконання музичного твору) [4, с. 45, 46].

Вибір форм роботи на занятті обумовлюється головним чином завданнями перспективного та поточного планування освітнього розвитку учня інструментального класу.

Активізації звукообразних уявлень та ефективному формуванню виконавських навичок сприяють такі *форми роботи* як:

- розбір тексту за схемою «бачу» – «чую» – «граю»;
- читання з аркуша;
- ескізне вивчення твору;

- гра в ансамблі з викладачем;
 - деталізоване опрацювання фрагментів в контексті завдань цілісного прочитання твору;
 - виконання твору від початку і до завершення без виправлень та зупинок із наступним аналізом;
 - «диригентське» виконання твору (без інструменту);
 - «напівсамостійна» [5, с. 75] робота учня як модель домашньої.
- Залежно від етапу роботи над твором, від віку, інтелекту, психологічних особливостей, робочого настрою учня, уподобань педагога на занятті можуть використовуватися різні *методи*:
- комплексний (надання глибоких професійних знань);
 - проблемний (зауваження стосуються суті художніх завдань; уточнення, а особливо «виявлення» внутрішнього слухового уявлення твору або його фрагменту учневі пропонується здійснити самостійно);
 - евристичний (виховання творчої ініціативи, підведення до відкриття, створення атмосфери «відкриття» краси музики самим педагогом, превалювання того, «що» потрібно зробити над «яким чином»);
 - дослідницький (дбайливе ставлення до авторського тексту, вивчення редакцій, вивчення особливостей стилю на прикладі інших творів композитора, напрацювання вміння формувати власний інтерпретаторський ескіз);
 - репродуктивний (опора у відтворенні, наслідуванні попередніх умінь та навичок на досвід учня);
 - інформативно-рецептивний (застосовується з метою заощадження часу на занятті) [2, с. 81].

Ефективність проведення занять з фортепіано також великою мірою залежить від якості підготовки до них викладача. Педагог найперше визначає зміст роботи з учнем. Він обирає навчальний матеріал, обмірковує його доцільне чергування на занятті, планує раціональний розподіл часу. Проте одним із найважливіших завдань педагога є вивчення музичних творів (також інструктивного матеріалу). Знайомство з редакціями творів, з музично-історичною, методичною літературою, гарне піаністичне опанування навчального репертуару дозволяють добре осмислити виконавські завдання та обгрунтовано скласти попередній план заняття. Коригування цього плану обумовлюватиметься різними обставинами: рівнем виконання учнем навчального матеріалу на початку та впродовж заняття, мірою активності його уваги, ефективністю тих чи інших обраних викладачем методів роботи тощо. Водночас імпровізаційність індивідуального практичного заняття у фортепіанному класі має органічно поєднуватися із плановістю з метою створення сприятливих передумов для творчості.

Стисло роботу на інструментальному занятті можна охарактеризувати як перевірку виконання попередньо поставлених завдань, опрацювання навчального репертуару та визначення завдань до наступного заняття.

При першому прослуховуванні виконання учнем музичного твору (звичайно у випадку його попереднього вивчення) доцільно терпляче дочекатися завершення гри. Таким чином педагог почує всі позитивні зрушення, а також недоліки виконання. Та головне – виявить міру розуміння учнем художнього цілого фортепіанної п'єси. Важливо запам'ятати всі сторони гри учня та відзначити передусім досягнення, а вже потім помилки. При цьому зауваження доречно спрямовувати на найважливіші деталі, загальний характер виконання, суттєві недоліки. Роботу над музичним твором можна проводити послідовно від початку до завершення, або фрагментарно, «шліфуючи» важкі місця. Детальне опрацювання різних структурних елементів п'єси варто завершувати її повторним виконанням, після чого узагальнити виконавські завдання та коротко нагадати про способи їх виконання.

Методи педагогічного впливу – словесні пояснення, випитування, підказки, показ за інструментом, жестикуляція, підспівування – потрібно застосовувати не для копіювання виконання педагога, або ж відчуття і розуміння ним музичного твору, а для формування бачення учнем напрямку власних творчих пошуків. Для цього викладач повинен пояснювати причини вибору того чи іншого виконавського інтонування, того чи іншого способу гри.

Вивчення музичного твору складається зі спільної праці учня й педагога на занятті та самостійної праці учня вдома [1, с. 205]. Тому метою кожного заняття повинне бути формування мотивації до продовження роботи над навчальним матеріалом. На думку фортепіанного педагога та музикознавця Н. Любомудрової [3, с. 33] цьому сприятиме змістовність спільної роботи на занятті, формування не лише справжнього бажання, але й уміння самостійних занять. Це уміння виростає на ґрунті *свідомої* праці, слухової активності, чіткого уявлення конкретної мети занять у будь-який момент. Доцільно тривалий час вчити працювати над музичним твором, контролювати засвоєння відповідних навичок, відзначати кожне досягнення учня. Важливо довести до його розуміння правила самостійної роботи: контрольована, переважно помірна гра, систематичність самостійної роботи, увага до фрагментів фактури, усвідомлення тих завдань, що ставляться у кожному повторенні. Також важливо виховувати в учня здатність до об'єктивної самооцінки, збільшувати міру самостійних рішень, збагачувати його музично-слуховий досвід, послідовно знайомити з музичними поняттями та термінологією, підбирати дуже цікавий навчальний репертуар. Особливо розвиває творчу самостійність метод, що застосовував на своїх заняттях видатний піаніст-педагог Г. Нейгауз. Він організовував процес художньої праці наступним чином: питання «що» потрібно зробити на заняттях превалювало над питанням «як» цього можна досягти. Митець прагнув уникати постійного втручання ззовні (тиск, показ, підказка), щоб не руйнувати живу гармонійність творчого процесу, не спонукати учня до копіювання.

Висновки. Аналіз основних положень педагогіки, зокрема фортепіанної, а також узагальнення прогресивного музично-педагогічного досвіду дозволяють визначити умови ефективного проведення індивідуального заняття з фортепіано:

- органічне поєднання імпровізаційності та плановості заняття, що базується на чіткому розумінні його змісту, обраного дидактично обумовленого способу проведення, етапів освітньої діяльності;

- логічне використання різних форм проведення заняття, доцільне їх поєднання залежно від потреб навчальної ситуації (зокрема, звернення до детальної праці над музичним твором у контексті художнього цілого, або ж збереження якісної професійної гри при об'єднанні деталей у виконанні твору від початку до кінця);

- визначення орієнтовних завдань, як окремого заняття (з огляду на загальні освітні перспективи учня), так і конкретних етапів його проведення;

- використання доцільних методів роботи над навчальним репертуаром;

- постановка доступних для учня завдань та формування позитивного виконавського досвіду;

- акцентування позитивних сторін освітніх результатів й водночас розвиток здатності до об'єктивної самооцінки;

- мотивація учня до саморозвитку як чітке усвідомлення ним: завдань стосовно звукообразних уявлень, способів їх втілення, умов позитивних тенденцій технічної праці над репертуаром, суті виконавської роботи у виявленні змісту та відтворенні особливостей музичної мови для проведення паралелей і аналогій між різними музичними творами, правил самостійної роботи, потреби збагачувати музично-слуховий досвід, знання музичних стилів.

Література:

1. Воробкевич В. П. *Методика викладання гри на фортепіано*. Львів: ЛДМА, 2001. 224 с.

2. Кузенкова В. П. *Методика навчання гри на інструменті (фортепіано)*. Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. 180 с.

3. Любомудрова Н. А. *Методика обучения игре на фортепиано*. М.: Издательство Юрайт, 2019. 180 с.

4. Гарчинська Ю. Г. *Теорія і методика викладання гри на музичному інструменті*. Рівне: РДГУ, 2018. 55 с.

5. Фейгин М. Э. *Индивидуальность ученика и искусство педагога*. М.: Музыка, 1975. 109 с.

6. Чернявская И. Ф. Дидактические основы современного урока фортепиано. *Музыкале і театральнае мастацтва: праблемы выкладання*. 2011. № 4. С. 13-16. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/3722>.

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ДИРИГЕНТА, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХОРОЗНАВЧОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянута специфіка педагогічної діяльності учителя музики, яка вимагає психологічної стійкості диригента—це складна якість особистості, в якій об'єднані: рівновага, відповідність, стійкість, стабільність, опірність.

Емоційна стійкість диригента – це властивість, що характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якої, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети.

Ключові слова: Емоційна стійкість диригента, професійність, емоційні механізми, педагогічна діяльність, емоційна саморегуляція, стресостійкість.

The article deals with the specificity of pedagogical activity of a music teacher, which requires psychological stability of the conductor – this is a complex quality of personality, which combines: balance, relevance, stability, stability, resistance.

The emotional stability of the conductor – is a property that characterizes the individual in the process of intense activity, the individual emotional mechanisms of which, interacting harmoniously with each other, contribute to the successful achievement of the goal.

Keywords: Emotional stability of the conductor, professionalism, emotional mechanisms, pedagogical activity, emotional selfregulation, stressresistance.

Проблема емоційної стійкості диригента є надзвичайно важливою, оскільки його діяльність відноситься до розряду стресогенних, що вимагає значних ресурсів самоконтролю і саморегуляції та сприяє процесу успішної адаптації його до професійної діяльності.

Аналізуючи літературні джерела ми прийшли до висновку, що існує велика кількість визначень та тлумачень поняття емоційної стійкості диригента. Останнім часом емоційну стійкість диригента розглядають як властивість особистості, що розкривається через наявність ефективної саморегуляції, визначають як запоруку успішності, виконавської діяльності.

У дослідженнях багатьох авторів зазначаються різні показники емоційної стійкості диригента. Розглядаються мотиваційні, моральні, вольові, інтелектуальні властивості нервової системи, які в комплексі повинні перешкоджати виникненню емоційно напруженого стану, що дезорганізує поведінку диригента і професійну діяльність. Мистецтво диригування – одна з проблем, інтерес до якої виявляється постійно, а науковий рівень розробки на кожному історичному етапі обумовлюється особливостями узагальненого розвитку і розвиненістю різних галузей науки, педагогіки, мистецтва.

Створення цілісної теорії творчості без певного конкретно-наукового її дослідження неможливе. Саме тому трактування хорового мистецтва, як

цілеспрямованої, вільної активності підводить нас до розуміння її як специфічної діяльності. Мистецтво диригування розглядається як предмет наукового пізнання. В процесі творчості, в його суперечливості відбивається і специфічна сутність людини: її самоусвідомленість буття та реальність відносин. Відтак, творчість диригента постає як єдність двох суперечливих моментів: духовної суб'єктивної сутності та об'єктивної дії.

Однією із основних професійно значимих якостей психіки диригента є емоційна стійкість, що проявляється у тому наскільки терплячим і наполегливим він є при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка та саморегуляція навіть у самих несприятливих стресових ситуаціях, наскільки він може тримати себе в руках в умовах негативних емоційних впливів зі сторони інших людей.

Необхідно підкреслити, що диригентська стійкість – це цілісна характеристика особистості, готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях, охоплює здатність витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також вміння зберігати безперешкод для діяльності активність високого рівня [3, с.333].

Для визначення явища диригентської стійкості в психології використовують такі поняття, як "стійкість до стресу". В основі змістовного визначення лежить виділення різних аспектів утруднених ситуацій та їх вплив на психічну регуляцію диригентської поведінки, на діяльність і розвиток особистості.

Трактування диригентської стійкості пов'язують з уявленням про стрес. Поняття "стрес" можна інтерпретувати як "зміни в психологічних механізмах регуляції і діях" суб'єкта під впливом утруднених ситуацій різних видів.

Диригент знаходячись в утрудненій ситуації отримує інформацію відносно різних її елементів – про зовнішні умови, про свій внутрішній стан, про хід і результат власних дій. Обробка цієї інформації відбувається засобами пізнавальних, оціночних і емоційних процесів. Результати диригентської обробки інформації в цих трьох аспектах впливають на подальшу його поведінку в даній ситуації.

Психологічна ситуація, в тому числі і утруднена, впливає на поведінку диригента головним чином через відображення (перцептивного, понятійного і емоційного) відношення між її різними елементами і їх значеннями з точки зору прагнень, цінностей, цілей і планів суб'єкта. Диригент реагує на ситуацію і поводить себе в ній в залежності від того, як він сприймає дану ситуацію і інтерпретує її значення. Тому стійкість диригента у основних параметрах залежить від здатності його до адекватного відображення ситуації, незалежно від переживання.

В словнику А. Ребера "стійкий" розуміється як характеристика індивіда, поведінка якого відносно надійна і послідовна. "Стабільний" в цьому словнику пояснюється як риса (в теоріях особистості), яка характеризується

відсутністю емоційних змін. В цьому випадку часто використовується уточнююче слово "емоційна" (стабільна) [6].

Емоційна стійкість диригента залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати належний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності й успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

«Емоційна стійкість диригента залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом» [3, с.335].

В процесі диригентської діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій в напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності і успіху діяльності в екстремальних обставинах професійної діяльності. [3,336].

Необхідно підкреслити, що диригентська стійкість – це цілісна характеристика особистості, це готовність протистояти стресогенному впливу в важких ситуаціях, і включає в себе здібність витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також здатність зберігати без перешкод високий рівень активності.

Слід зазначити, що диригентська стійкість формується одночасно з розвитком цілісності особистості і залежить від типу нервової системи людини, його соціального досвіду, від отриманих раніше навичок поведінки, а також від рівня розвитку основних пізнавальних структур особистості.

Емоційна стійкість диригента – це якість особистості, окремими аспектами якої є: стабільність, врівноваженість та опірність. Стабільність, як складова емоційної стійкості диригента, не слід розглядати як певну законсервованість. Емоційна диригентська стійкість особистості це необхідна умова до саморозвитку, формування власної індивідуальності. Емоційна стійкість диригента передбачає сукупність адаптаційних процесів, інтегрованість особистості в розумінні збереження рівноправності основних функцій хорового колективу, стабільності їх виконання. У стабільність входить функціонування, надійність в професійній діяльності хорового колективу. В той же час слід відзначити, успішна професійна діяльність для багатьох диригентів є базою повноцінного переживання самореалізації, що впливає на задоволеність життям в цілому, і на настрої.

Емоційну стійкість диригента слід розглядати як виваженість, рівновагу стабільність і змінність особистості. Стабільність проявляється у

головних життєвих принципах і цілях, домінуючих мотивах, стратегіях поведінки, реагування в типових ситуаціях. Змінність проявляється в динаміці мотивів, появі нових способів поведінки, нових способів діяльності, виробленні нових форм реагування на ситуації. При такому розгляді в основі емоційної диригентської стійкості лежить гармонійна єдність стабільності особистості і динамічності, які є доповненням один одного. На ґрунті стабільності вибудовується життєвий шлях кожної особистості хору, без неї неможливе досягнення цілей життя. Вона підтримує і зміцнює самооцінку, сприяє прийняттю себе як особистість хору. Розвиток неможливий без змін, які проходять в окремих сферах та особистостях хору в цілому, вони обумовлені як внутрішньою динамікою, так і впливом середовища. Тобто, розвиток особистостей хору і є по суті сукупністю його змін.

Врівноваженість – здатність диригента виважувати рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму. Рівень напруги завжди обумовлений не тільки стресами і зовнішніми обставинами, але і суб'єктивною інтерпретацією. Врівноваженість диригента проявляється в здібності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в можливості утримувати напругу в певних межах. Врівноваженість – це здібність диригента уникати крайнощів в силі відгуку на події. Тобто, бути чуйним до різних аспектів своєї професійної діяльності, небайдужим, але в той же час не реагувати дуже сильно, з підвищеною збудливістю.

Досягнення цілей для диригента зазвичай пов'язано із проблемою труднощів. Чим більш значимі цілі ставить диригент, тим більше він зустрічає труднощів. Тут є і позитивний момент: вирішення утруднених ситуацій, які супроводжуються інтенсивним переживанням самореалізації. На шляху вирішення завжди зустрічаються помилки і невдачі, розчарування і образи, протистояння інших людей, інтереси яких обмежуються у зв'язку із активністю диригента. Чим менше у диригента ресурсів збереження і відновлення душевної рівноваги, підтримки стійкості, тим більше обмежені можливості досягнення цілей. Виникнення утрудненої ситуації у диригента супроводжується адаптивною перебудовою, комплексом особистісних змін, які в найбільшій мірі залежать від рівня особистісної мобілізації.

Структурний компонент емоційної стійкості диригента тісно пов'язаний з мотиваційною сферою й може бути представлений емоційним збудженням і особистісною тривожністю. З метою посилення інформації про емоційну стійкість диригента діагностується ситуативна тривога. Під дією тих чи інших стрес-факторів дається довільна когнітивна оцінка. У випадку когнітивної оцінки ситуації як небезпечної (адекватність оцінки ситуації залежить від такої властивості особистості, як тривожність) виникає стан тривоги, поведінкові реакції, включені в стан тривоги, дають змогу максимально мінімізувати несприятливий вплив стрес-факторів.

Вступають у дію механізми перекриття негативного впливу стрес-факторів, у результаті дії яких особистість переоцінює сформовану ситуацію.

Структурний компонент емоційної стійкості диригента діагностується як інтелектуальна лабільність, як включення спеціальних психологічних механізмів емоційної стійкості. Сенс їх у тому, що коли диригент опиняється в складній емоційній ситуації, однією з перших ланок у психологічних механізмах інтелектуального компонента спрацьовує механізм когнітивної оцінки, на підставі якої здійснюється аналіз інформації й вибір прийняття оптимального рішення з метою виконання поставленого завдання.

Емоційну стійкість диригента характеризує сила нервової системи, яка відображає здатність психіки до прийому стрес-факторів, а саме величину порога чутливості й порога працездатності. Встановлено, що між ними існує певна залежність: чим нижчий поріг чутливості – тим нижчий поріг працездатності.

Як слушно зауважує А. Мархлевський, «диригент – одна з найскладніших музичних спеціальностей. Кожен, хто вирішив оволодіти мистецтвом хорового диригування, повинен чітко уявляти собі всі труднощі, всю відповідальність професії, яку він обрав. Хормейстер мусить мати не тільки суто музичне обдарування, а й талант педагога, вихователя, адміністратора, вміти правильно розподілити увагу між головним та другорядним, пробудити творчу думку колективу» [4, с. 72].

Основою діяльності диригента є постійне самовдосконалення: професійний та творчий зріст, розвиток ерудиції, збагачення світогляду, розкриття власного, творчого ядра, яке є тим сокровеним та глибинним його особистості. Диригування охоплює цілу низку діяльностей, в тому числі інтерпретаційну (аналітичну), виконавську (евристичну), керуючу (реалізуючу), педагогічну, організаційну [5, с. 8].

Науковець, К. Роджерс, довів, що «емпатія є особливою здатністю диригента до співпереживання, до відчуття стану іншої людини. На думку К. Роджерса, здатність перебувати в контексті з власними почуттями і щиро виражати їх сприяє формуванню емпатії; вчений звертає увагу на роль власних відчуттів у цьому процесі та на їхнє вираження» [5, с. 27].

Саме здатність диригента ідентифікувати себе з хоровим колективом, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчуті емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів сприяє формуванню емпатійності студента, як майбутнього керівника хорового колективу.

Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрої, емоції, почуття. Стан і настрої – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко виявлено особистісне ставлення диригента до предмета збудження, і на усвідомлення причин його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості диригента виникає образ, який оцінюється

хоровим колективом з особистісної точки зору. Емоційні та почуттєві форми у диригента виникають як осмислене ставлення до джерела художньої інформації. За Г.Шингаровим, «пережити почуття – означає усвідомити причину, що зумовила його, співвіднести ці почуття з зовнішнім світом, вмістити їх у реальні взаємовідносини» [8, с. 93].

Характер емоційних реакцій диригента, відповідно до задуму автора, спрямовує структуру самого твору, та оскільки кожній особистості притаманні індивідуально-психологічні особливості в її уяві створюється власний суб'єктивно-забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у диригента потрібні емоції і водночас «притисковує» до нього художній смак, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого [5, с. 67].

Доцільно згадати С. Ейзенштейна, який стверджував, що «кожен глядач, відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, з власного досвіду і фантазії, з тканини своїх асоціацій творить образ за точно спрямованими зображеннями, підказаними йому автором, що непохитно веде його до пізнання і переживання теми. Це той образ, що задунав і створив автор, та цей образ власним творчим актом одночасно створив і глядач» [9, с. 171].

Отже, на підставі вищезазначеного, можна зробити висновок щодо тісного зв'язку емпатії та креативності – здатності до творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художнього світу. Саме креативна діяльність диригента повинна проявлятися у знаходженні музично-художніх образів, адекватних стилю епохи, інтерпретувати твір відповідно до власної творчої індивідуальності, підкреслити індивідуальне бачення і відчуття музики, проникнути в її дух і стиль, як найглибше розпізнати та передати авторський задум.

Прагнення диригента-педагога до розвитку музично-творчого потенціалу через особистісні емоційні переживання, пов'язане з емоційним впливом музичного мистецтва визначив в своїй праці Б.Додонов. Він вважає: «В мистецтві – і у творчій, і у виконавській, і у споживацькій діяльності людей – емоції відіграють особливо важливу роль. Вони не тільки спонукають до активності, активізують усі його психологічні процеси, але й пов'язують їх в єдине ціле, визначаючи те русло, за яким повинні відбуватись акти сприймання, уявлення, уяви, та мислення» [2, с.205].

У педагогічному аспекті виділяють три типи емоцій, які можна співвіднести до триступеневої структури музичного сприймання, яку умовно розрізняють дослідники Б. Теплов, О.Рудницька, Т.Завадська, підкреслюючи їх важливість та специфічність у формуванні інтелектуальних умінь музичного пізнання: «Емоції, в яких виявляється безоціночне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва ґрунтуються на інтуїтивних відчуттях, що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню» [7, с.158].

Емоції переживання: це усвідомлення особистісного сенсу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістового значення музики. Емоції співпереживання: це емоції, які характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики.

Відомий педагог Б.Теплов, узагальнивши результати психологічних експериментів з дослідженням сприймання, дійшов наступних висновків: «позаемоційним шляхом неможливо досягнути зміст музики»; «сприймання музики йде через емоції, але емоціями це не закінчується-через них ми пізнаємо світ» [7, с.36].

Хорова діяльність через оволодіння духовними цінностями, музичною творчістю забезпечується музичними, естетичними та творчими здібностями, що розвиваються на основі музичних потреб, знань, умінь та навичок.

Музикознавці вважають, що творчість – це не лише створення композиції, але й виконання та сприймання, в яких діють закони музичного мислення, коли переживання, оцінка, відтворення – це все і є музичне сприймання, а йому притаманні передчуття, передбачення, посилені емоційний стан збудження, почуття краси, натхнення, захоплення, інтуїція, творчий сумнів.

Виконавська майстерність диригента визначається не тільки його технічною підготовкою, але і художньою, складовою «*входить в образ*», тобто створювати і передавати слухачеві емоційну природу музичного твору. Якби хористи виконували лише один твір з однорідним емоційним забарвленням, то їм вистачило б налаштуватися на цей твір (його емоційний зміст), виконати у відповідному характері, і в цьому ж стані піти зі сцени.

Проте репертуар хорового колективу не може бути емоційно однорідним, а тому вимагає від хористів відповідної психологічної пристосованості, емоційної гнучкості, своєрідної почуттєвої «*лабільності*». Важко уявити високий рівень художньої майстерності хору якщо він, «увійшовши в образ» при виконанні, наприклад, в мінорній тональності твору, переходить до виконання мажорного характеру, але своїм еством (мімікою, жестами, рухами, позою) ще передає переживання, властиві попередньому твору. Тому художня і артистична майстерність музиканта вимагає здатності швидко переходити від переживань одного змісту до переживань іншого змісту так, щоб це було найменш помітно для оточення. Отже, лабільність почуттів (переживань) полягає у швидкості і легкості зміни переживань музиканта до різного змісту та якості.

В художній майстерності диригента присутня ще одна, специфічна для емоційної сфери музиканта, властивість переживання почуттів – «*динамічність переживань*». Специфічність цієї властивості полягає в тому, що виникнення та наростання переживань у виконавця відбуваються у вимушеному ритмі і темпі, бо підпорядковуються емоційному змісту

хорового твору. Таким чином, динамічність переживань (почуттів) диригента – це властивість переживань, які характеризують швидкість і легкість виникнення та закінчення почуттів, обумовлених емоційним змістом твору.

Якість виконавської майстерності хорового колективу (як технічної, так і художньої) істотно залежить від форм переживання почуттів (настрою, афектів, фрустрації, стресу). Особлива увага приділяється такому переживанню, яка найбільше шкодить – «хвилюванню». Цей емоційний стан властивий кожному музикантові незалежно від характеру сценічного виступу та досвіду. Визначити та оцінити рівень хвилювання можна, спираючись на його фізичні та психічні ознаки. Щоб успішно боротися з хвилюванням, треба тренувати його так, як тренуємо будь-які види техніки. Хоч ця форма самоствердження здається парадоксальною, однак вона ефективна у накопиченні позитивної психофізіологічної енергії особистості виконавця. Це означає, що до власного хвилювання треба віднестися активно, планово в уявлених умовах сцени.

Несправедливо було б говорити лише про негативний вплив хвилювання на виконавську діяльність. Якщо воно є оптимальним, то на виконання диригента може мати і позитивний вплив (зміцнення мотивації, психологічну мобілізацію, підвищення експресії виконання твору тощо).

Серед виконавців поширення емоційного стану набуває «*фрустрація та стрес*», що характеризуються підвищенням психічного напруження. Часто воно може сягати такого рівня, коли диригент не в змозі об'єктивно сприймати ситуацію, а процес хорового виконання має відхилення від норми або взагалі стає неможливим. Однак треба пам'ятати, що для уникнення стану фрустрації диригент повинен ставити перед собою цілі, відповідні до своїх можливостей. Це стосується добору репертуару, участі у конкурсах, фестивалях, концертах тощо. Під загрозою опинитися у стресовому стані знаходяться особливо ті музиканти, які мають істотні досягнення, але з великими амбіціями і малою витривалістю на дію стресорів.

Основною проблемою хорознавчої роботи є формування виконавської майстерності диригента. Варто зауважити, що майстерність диригента – це не тільки атрибут професії, а й специфіка його психічної структури. Тому ця робота присвячена деяким психологічним аспектам диригентської майстерності. Щоб досягти найвищих її вершин, треба максимально використати свої можливості (не тільки фізичні, а й психічні). Таким чином, мистецтво диригування як засіб пізнання власної концепції, як філософський світогляд постає не в чистому вигляді, а тільки як відбиток світосприйняття, в якому, у свою чергу, специфіка виконавської творчості диригента відбиває водночас навколишню дійсність і емоційне ставлення диригента до світу, тобто «емоційну стійкість можна розуміти як властивість особистості, що виявляється в стереотипі емоційної поведінки в напружених умовах діяльності, що характеризується емоційною стабільністю і сприяє збереженню певної спрямованості дій, адекватному функціонуванню людини» [2, с.157].

Література:

1. Гонина О.О. Развитие эмоциональной устойчивости педагогов / О.О. Гонина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С. 157–160
2. Додонов Б.І. Емоції як цінність / Додонов Б.І // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / МПСИ, 2006. – С. 273-285.
3. Корольчук М.С. Психофізіологічна діяльність / М.С. Корольчук. – 2009. – 400 с.
4. Мархлевський А. Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. – Київ: Музична Україна, 1986. – 96 с.
5. Роджерс. К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : "Прогресс", 1994. Терминологическая правка В. Данченко К.: PSYLIB, 2004
6. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь /Артур Ребер. – М.: АСТ Вега, 2003. – 581 с
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей /Избранные труды в 2-х томах. /Борис Михайлович Теплов; ред. Н.С.Лейтес. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С. 42 –222.
8. Шингаров Г.Х. Человеческий капитал, человеческий потенциал и социальный капитал. Вестник: (МГАДА). 2012, №4 (16). С. 49-58. (ВАК)
9. Эйзенштейн С. Психологические вопросы искусства [сб. статей] – М.: Смысл, 2002. – 336 с.

•

РОЗДІЛ II. СУЧАСНІ ВИМІРИ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА



УДК 78.071.1

Воронкевич М.В.

HAUSMUSIK І КОМПОЗИТОРСЬКА ПРАКТИКА ХІХ СТОЛІТТЯ

Анотація. Наукова розвідка присвячена з'ясуванню сутності поняття «Hausmusik» (домашнє музикування). Вивчається генеза становлення традиції домашнього музикування в європейській культурі, а також значення та характерні риси даного історичного явища у композиторській практиці Австрії та Німеччини ХІХ століття.

Ключові слова: домашнє музикування, бідермаєр, Австрія, Німеччина.

Аннотация. Статью посвящено исследованию понятия домашнее музицирование (Hausmusik). Изучается история становления традиции домашнего музицирования в европейской культуре, значение и особенности данного исторического явления в композиторской практике Австрии и Германии ХІХ века.

Ключевые слова: домашнее музицирование, бидермайер, Австрия, Германия.

Annotation. The article focuses on the concept of domestic (household) music. The research is dedicated to the origin of Hausmusik, it's importance in European musical culture of the ХІХ century.

Key words: domestic (household) music, biedermeier, Austria, Germany.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема домашнього музикування привертає увагу сучасних дослідників як популярна форма творчого самовираження людей різного соціального стану і професій. У зв'язку з цим, виникає потреба вивчення генези становлення традиції Hausmusik та її ролі у композиторській практиці ХІХ століття.

Аналіз наукових досліджень. Вивченню окремих аспектів цієї проблеми присвячено чимало музикознавчих публікацій. Історію домашнього музикування в Австрії та Німеччині досліджували К. Ф. Беккер («Die Hausmusik in Deutschland in dem 16., 17. und 18. Jahrhundert»), К. Дальгауз («Nineteenth-century music»), А. Райсманн («Die Hausmusik: In ihrer Organisation und kulturgeschichtlichen Bedeutung»), Е. Раймер («Hausmusik»).

З переліку праць та публікацій можна зробити висновок про те, що чимало уваги приділено історичним аспектам становлення Hausmusik, однак малодослідженими залишаються твори із репертуару домашнього музикування, створені композиторами ХІХ століття.

Мета статті: з'ясувати поняття «Hausmusik», окреслити найважливіші ознаки та особливості репертуару для домашнього музикування XIX століття на прикладі творчості австрійських і німецьких композиторів.

Виклад основного матеріалу. Термін «музикування» досить поширений у музично-педагогічних працях, але потребує точної дефініції.

У Енциклопедичному музичному словнику знаходимо таке тлумачення терміну музикування (від нім. musizieren – займатися музикою) – «виконання музики в домашніх умовах, поза концертним залом, у більш широкому розумінні – гра на музичних інструментах» [3, с. 162]. І. Ю. Дяченко дає таке визначення: «любительська форма індивідуальної чи колективної музичної діяльності, яка стимулюється внутрішньою потребою людини спілкування з музикою, яка виявляється у творчому самовираженні і не потребує від виконавців спеціальної музичної підготовки» [1, с.11].

Чимало музикознавців та педагогів, що досліджували поняття «музикування» поділяють його на види. Один із найпопулярніших підходів поділу за видом діяльності – на інтерпретаційне (виконання творів інших композиторів, репродуктивне) та імпровізаційне (творче). Існує також і поділ в залежності від місця та форм організації музикування: концертне та домашнє. Поняття «домашнє музикування» пов'язане із німецьким терміном Hausmusik, що складається із двох слів, які в перекладі означають «Haus» – дім, «Musik» – музика.

Музичний словник Гроува визначає Hausmusik як «музику, що створена для виконання вдома, у сімейному колі, задля власного задоволення та розваги» [8, с.313-314]. Автор статті вказує, що даний термін вживається лише для характеристики музичного дозвілля середнього класу (міщан), на протигагу заняттям музики представників аристократії. Натомість Австрійський музичний словник характеризує Hausmusik як «заняття музикою у приватній обстановці, у колі сім'ї та друзів» [4]. Як бачимо, у цьому визначенні не вказане обмеження певними соціальними класами.

Саме поняття «Hausmusik» вперше використовується ще у XVII столітті як назва музичних колекцій духовної вокальної музики, наприклад, збірники «Hausmusik» Йоганна Штадена (Johann Staden). В цих публікаціях формуються деякі важливі ознаки поняття Hausmusik. Так, у передмові до першої збірки «Hausmusik», виданої у 1623 році, німецький музикант Й. Штаден зазначає, що створив цей збірник не для професійних співаків, а для того, щоб ці твори могли виконати «батько із своєю сім'єю, якщо вони хоч трохи обізнані в музиці» [6]. Звичайно, що різна музика може входити до репертуару домашнього музикування, але важливою рисою цих творів є доступність виконання.

У XIX столітті Hausmusik отримує нове значення. Необхідність введення нового поняття можна пояснити певними історичними передумовами. В першу чергу, це пов'язано із розвитком міської культури. На той момент існував поділ на три основні види музики, в залежності від її призначення та місця виконання: церковна, камерна та театральна. Однак роз-

виток буржуазної музичної культури сприяє запровадженню нового поділу, що включає розмежування на публічну та приватну музичну практику.

Вперше термін *Hausmusik* у новому значенні вжив у своїх літературних працях німецький публіцист Вільгельм Генріх Ріль (Wilhelm Heinrich Rieh). У своїй праці під назвою «Сім'я» («Familie») автор пише про значення *Hausmusik*, яке для нього є не лише проведенням дозвілля, але й засобом морального виховання у родині [6]. Варто зазначити, що у музичному житті даного періоду існували різні форми організації музичних заходів у залежності від місця проведення та кількості і складу учасників: концертне виконавство (публічне), салонне музикування (обмежене коло учасників – напівприватне) та домашнє музикування (приватне – відбувалося у колі сім'ї та друзів). Салонне музикування набуває надзвичайної популярності у XIX столітті. У працях В. Г. Ріля поняття *Hausmusik* (домашнє музикування) протиставляється салонному, яке він називав «штучним» та «фальшивим».

Окрім низки літературних праць, пов'язаних із музично-історичними дослідженнями, важливе значення для дослідження поняття має збірка В. Г. Ріля під назвою «*Hausmusik*», що була опублікована у 1855 році. Збірка пісень включає велику передмову, у якій автор викладає усі найважливіші, на його думку, ознаки і характеристики репертуару для домашнього музикування. В першу чергу він зазначає, що ці «прості» пісні створені для виконання в домашніх умовах. Також висуває чотири основні умови до музичної мови творів, що входять до репертуару домашнього музикування: 1) використання лише строфічних форм, 2) простота фортепіанного акомпанементу (як протест проти складної фортепіанної фактури салонної музики), 3) використання мажорних ладів, 4) мінімум позначень темпу та агогічних відтінків [7, с. 14-18].

Проаналізувавши пісні у цьому збірнику можна зробити висновки, що Вільгельм Ріль чітко дотримувався цих вимог. Ця колекція складається із 50 пісень, написаних на слова німецьких поетів. Серед авторів тексту зустрічаються як і дуже відомі поети XIX сторіччя (Й. Гете, Г. Гейне), так і мало відомі сьогодні імена. Музична мова цих опусів дуже проста: класична гармонія, перевага простих форм, інструментальний акомпанемент легкий і часто дублює вокальну партію; при виборі тональності надається перевага мажорному ладу із малою кількістю знаків. Після виходу в світ збірка «*Hausmusik*» набула популярності в аматорських колах (внаслідок чого була перевидана ще раз), але була розкритикована професійними композиторами та музикознавцями. Оскільки Вільгельм Ріль не мав професійної музичної освіти, то критики переважно прагнули довести його некомпетентність. Серед недоліків, перерахованих ними, були порушення правильності голосоведення (використання паралельних квінт, неправильне розв'язання септими), неправильне співвідношення музичного та поетичного тексту [5, с. 136-139]. Проте, це зауваження не применшили популярності збірки.

Цікаво, що через величезний попит збірок творів для домашнього музикування, чимало музикантів та видавців почали укладати власні альбоми, адаптуючи навіть жанри минулих епох. Наприклад, збірка німецького теоретика Гуго Рімана (Hugo Riemann) «Репертуар Hausmusik із давніх часів» (Hausmusik aus alter Zeit) – це колекція музики епохи Ренесансу (мадригалів) в перекладі для струнних тріо або квартетів. Книга німецького музикознавця Гуго Ляйхтентрітта (Hugo Leichtentritt) містить переклади музичних творів XV-XIX століття для голосу (або вокального ансамблю) з фортепіано [8, с. 314].

Варто зазначити, що популярність таких збірок, як і розвиток традиції домашнього музикування (Hausmusik) в Австрії та Німеччині XIX століття, передусім пов'язана із появою нової стильової течії – бідермаєр (Biedermeier). Бідермаєр – напрям у мистецтві, що побутував у 1815-1848 р. у Австрії та Німеччині, характеризується споглядальністю, ідеалізацією патріархального устрою, зацікавленням побутовою тематикою [2, с.127-128]. Оскільки саме буржуазна культура дала поштовх до формування Hausmusik, то чимало дослідників вважають цю культуру характерною лише для міського населення. Окрім того, великий масив творів для домашнього музикування був створений аматорами, які не мали професійної музичної освіти. У зв'язку з цим, поняття домашнього музикування часто ототожнюють із любительським музикуванням. Однак така позиція не є цілком правильною, оскільки традиції домашнього музикування побутували не лише в колі аматорів, але й у багатьох сім'ях професійних музикантів. Ці митці не лише заохочували свою родину та друзів до організації домашніх концертів, але й створювали з цією метою власні твори. Серед видатних австрійських та німецьких композиторів, що писали твори для домашнього музикування – Франц Шуберт, Роберт Шуман, Йоганес Брамс, Фелікс Мендельсон-Бартольдї.

Репертуар Hausmusik вирізняється багатою жанровою різноманітністю. Серед найпопулярніших жанрів у репертуарі для домашнього музикування романтичні мініатюри різного рівня складності, ансамблеві фортепіанні твори, камерні дуети для фортепіано з скрипкою, флейтою або гітарою; а також пісні та романси у супроводі фортепіано. Значне місце у цьому переліку також належало різноманітним аранжуванням та транскрипціям популярних творів того часу, що публікувалися в альбомах.

Висновки. Підсумовуючи, варто відзначити, що поняття Hausmusik має декілька значень. Насамперед, його вживають як синонім домашнього музикування – заняття музикою вдома, в оточенні сім'ї та друзів. Окрім того, таку назву мали збірки музичних творів, адресовані для виконання у родинному побуті. Спочатку це були музичні колекції духовних пісень XVII століття. Романтична естетика призвела до розширення репертуару нотних видань для домашнього музикування. Збірки XIX століття включали як перекладення творів минулих епох, так і оригінальні опуси, спеціально створені композиторами для приватних занять музикою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко И. Формирование у будущих учителей начальных классов умений музицировать на элементарных музыкальных инструментах в процессе музыкально-педагогической подготовки в вузе: автореф. дис.: 13.00.02. Екатеринбург, 2009. 23 с.

2. Жмуркевич З. Бідермайер в контексті слов'янських взаємозв'язків. Проблеми слов'язнознавства. Вип. 55. Львів, 2005. С. 126-133

3. Энциклопедический музыкальный словарь. ред. Ю.В. Келдыш. Москва: БСЭ, 1959. 326 с.

4. Lechleitner G. Hausmusik. Oesterreichisches Musiklexikon online. URL: https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_H/Hausmusik.xml

5. Neue Zeitschrift für Musik, №12, 1856. URL: <http://opacplus.bsb-muenchen.de/title/2937114/ft/bsb10527901?page=137>

6. Reimer E. Hausmusik. Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Wiesbaden, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1976. S. 293-303

7. Riehl W. Hausmusik. Stuttgart: J.G. Cotta'scher Verlag, 1860. 83 s.

8. Stanley S. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. New York: Grove, 2001. P. 313-314.

•

УДК 783:373.5.015.31

Гончук А.В.

ДУХОВНА ПІСНЯ У РЕЛІГІЙНІЙ МУЗИЦІ ПРОТЕСТАНТІВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Анотація: Розглянуто теоретичний та історичний аспекти функціонування жанру духовної пісні у релігійній музиці протестантів.

Ключові слова: Реформація, протестантизм, протестантська духовна пісня, релігійна музика протестантів.

Аннотация: Рассмотрены теоретический и исторический аспекты функционирования жанра духовной песни в религиозной музыке протестантов, религиозная музыка протестантов.

Ключевые слова: Реформация, протестантизм, протестантская духовная песня, религиозная музыка протестантов.

Abstract: Theoretical and historical aspects of the functioning of the genre of spiritual song in the religious music of protestants are considered.

Key words: Reformation, protestantism, protestant spiritual song, religious music of protestants.

Постановка і обґрунтування актуальності проблеми. Духовна пісня є невід'ємною складовою служіння у протестантських церквах, тобто засобом виховання молоді у релігійних громадах. Пройшовши пів-тисячолітню історію, цей жанр довів свою життєздатність та виключну

впливовість. Тому сьогодні він потребує дослідження в історичному, теоретичному (мистецтвознавчому) та ін. аспектах. Теологічні принципи протестантизму (*sola*, що означає «5 стовпів протестантизму») не змінюється в історичному часі, проте його культура постійно знаходить нові форми, що позначається на духовній музиці. Це отримало відображення у наукових напрацюваннях останніх десятиліть, які демонструють активізацію інтересу до даного феномену світового музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих історико-філософських аспектів означеної проблеми знаходимо у статтях С.Гоголі, Є.Зозулі, Г.Хоружія та ін. Мистецтвознавча проблематика, пов'язана із генезою та розвитком духовної, зокрема протестантської пісні, присутня у працях сучасних науковців: Є.Гончаренко, О.Зосім, Т.Мацієвська, С.Повторєєва, О.Сироїд, О.Спис, О.Ярош та ін. Сьогодні активно формується перспективний педагогічний напрям, орієнтований на виявлення та практичну реалізацію освітнього потенціалу духовної пісні: О.Власенко, Л.Московчук та ін. Величезна суспільна роль сучасних протестантських громад пояснює актуальність різноаспектного аналізу тенденції функціонування духовної пісні як важливого атрибуту їх культової музики.

Мета статті – здійснити історико-ретроспективний аналіз процесу розвитку протестантської духовної пісні.

Виклад основного матеріалу. Духовна або євангелічна церковна пісня виникла у Німеччині XVI ст. Історичним тлом її зародження став буремний період Реформації та Селянської війни. Даний жанр являв собою піснеспів духовного змісту німецькою мовою. У довідкових джерелах знаходимо ще одну назву вище означеного жанру: «протестантський хорал або «протестантська церковна пісня», часто скорочено «хорал» – одноголосна церковна пісня в протестантському богослужінні, що переважно виконується лютеранами німецькою мовою [13]. Іноді її визначають як багатоголосну (переважно чотироголосну) обробку одноголосної церковної пісні у моноритмічній фактурі [1, с. 164 – 167]. Протестантський хорал, за визначенням словника-довідника – «духовний піснеспів німецькою мовою, запроваджений в епоху Реформації» [16, с. 212] на противагу традиційному унісонному католицькому співу – григоріанському хоралу. Мелодії протестантського хоралу повинні були бути доступні для масового співу виконання общиною, тому важливі їх риси – інтонаційна та ритмічна простота, легкість у запам'ятовуванні.

Отже, термін «духовна пісня» у реформаційному культурному контексті має декілька тлумачень. Це пов'язане перш за все з неоднозначністю змісту поняття «пісня». Його мистецтвознавчий зміст трактується як поширена форма вокальної музики, а також як загальна назва вокально-поетичного твору строфічної будови, призначеного для вокального виконання [16, с.197]. Водночас дана дефініція використовується не лише у світській музиці, але і в текстах християнського богослужіння.

Звернемось до духовного джерела. У Біблії згадуються «псалми – гімни – духовні пісні» як пісні молитовного змісту, що стали прототипами усієї церковної гімнографії [7, с. 296]. Даний термін неодноразово зустрічається у богослужбових текстах християнства східного зразка, наприклад «пісні великоднього канону», «пісня Богородиці». У візантійській гімнографії набули поширення наступні різновиди духовних пісень – гімни (урочисті пісні), стихири (богослужбові пісні), тропарі (церковні пісні). Проте вони не містять наведених вище традиційних ознак пісенного жанру, зокрема строфічної будови, підлеглості силабо-тонічній системі віршування.

В період пізнього Середньовіччя в Західній Європі, як зазначає О. Зосім, «терміном «пісня» («cantio») стали позначати музично-поетичні твори строфічної форми, написані латинською, а пізніше національними мовами, які виконували паралітургічну функцію [7, с. 299]. Греко-католицька традиція передбачає також пісні строфічної будови. Піснею тут називають також таке широке поняття богослужбового співу, як піснеспів [7, с. 296]. Духовна пісня тут є різновидом церковного співу, проте у системі греко-католицького богослужіння вона посіла не центральне місце [7, с. 298].

В українській духовно-пісенній традиції XVII – XVIII ст. сформувався національний різновид духовної пісні – псалми (з грецької – хвалебна пісня). Цей жанр став перехідним між сакральною та світською музикою. З часом так стали називати побутову багатоголосну пісню духовного змісту, що не виконує функцію молитви [6, с. 510]. Дослідниця Т.Мацієвська наводить його синонімічні назви – «духовний кант», «псалма» [10, с. 36]. Зокрема кантами називались побутові триголосні пісні, що виконувались а капела хором чи ансамблем, мали куплетну будову. Спочатку канти створювались на релігійні тексти, з часом вони перетворились на світський музичний жанр [6, с. 297].

У російській духовній творчості з давніх часів існували піснеспіви релігійного змісту «духовні стихи», що сюжетно звертались до книжкових джерел, наприклад Біблії, Життя святих, апокрифів [6, с. 201], їх носіями були переважно каліки перехожі (мандрівники-паломники), сліпці-жебраки. Польський дослідник Б.Бартковський усі християнські пісні духовної тематики об'єднує у поняття релігійної пісні. Це твори релігійного змісту, що співається «...у відповідних окреслених ситуаціях як релігійні твори» [8, с. 31].

Згадуваний вище жанр церковної або духовної пісні пов'язують з діяльністю провідних діячів Реформації – Я.Гуса, М.Лютера, Т.Мюнцера, які реформували католицьке церковне богослужіння, замінивши латинські тексти на німецькі гімни та псалми, спів хористів на колективний спів общини, багатоголосся на одноголосся. Духовна пісня стала невід'ємною частиною протестантської служби. Саме тому духовні пісні були простими, зрозумілими, доступними для співу кожному, а не лише професіоналам.

К. К. Розеншильд зазначає: «Нові протестантські піснеспіви склалися в старовинних церковних ладах, в одноголосному складі, строго одноманітному ритмі ... з дуже глибокими цезурами між різко окресленими мелодійними фразами. Співала вся громада» [14, с. 186].

«Хто співає, той молиться двічі», – цей афоризм належить видатному «єретику», чеському реформатору Я.Гусу (1369-1415), що виконав важливу місію у розвитку чеської протестантської духовної пісні, створивши низку її національних зразків (наприклад, «Смертю смерть поправ» та ін.) Завдяки зусиллям гуситів у 1508 р. було надруковано збірник гімнів «Kancional» («Невеличка книга пісень»), що містив 87 гімнів і став першим чеським псалтирем часів Реформації, джерелом та зразком творення протестантських псалмів [18, с. 210]. До вказаного чеського псалтиря увійшло чимало пісень, об'єднаних у жанрову групу «гуситські гімни». Це одноголосні чеські народні пісні, стриманого суворого характеру, що виконувались чеською мовою без супроводу. Р.Грубер зазначає, що у мужній силі і суворості мелодій гуситських гімнів відображено бойовий революційний дух гуситського руху, який боровся проти іноземного панування та гніту католицької церкви. Образність гуситських гімнів пройшла шлях від релігійно-споглядальної до героїчно-бойової пісні [3, с. 389]. Отже, гуситські пісні стали одним з важливих джерел формування протестантського хоралу, водночас з часом вони стають його чеським національним різновидом.

У генезі та розвитку останнього виключну роль відіграв ідеолог протестантизму М. Лютер (1483-1546) – творець 36 протестантських хоралів (наприклад, «Наш Бог – могутня фортеця»). Реформуючи католицьке богослужіння, М.Лютер вважав музику потужним засобом духовного формування особистості. Тому духовна пісня стала для нього важливим інструментом в утвердженні релігійної свідомості, віри, знярядям в боротьбі зі злом. Зокрема, на це вказують дослідження Ю.Голубкіна, Е.Гончаренко, О.Ярош та ін. Лютер і його однодумці вважали, що саме цей демократичний вид музики може виконуватися всією громадою [4, 5, 18].

Науковець П.Котляров характеризує процес творення М.Лютером протестантських гімнів наступним чином: за основу нових пісень М. Лютер брав колишні літургійні твори, мелодії відомих народних пісень, творчість майстерзінгерів, студентські та різдвяні гімни. Часто текстовою основою улюблені біблійні псалми, реформаційно оновлені Лютером; основні положення нової догматики; римовані проповіді самого Лютера. Поетична форма, колективне виконання сприяли швидкому запам'ятовуванню та засвоєнню ключових істин [9, с. 17]. Сучасні протестантські громади у своїй більшості дотримуються порядку служіння, введеного ще М.Лютером, тобто, як зазначає О.Спис, «пісня обов'язково повинна підкріпляти євангельську проповідь, тому виконувалася між читанням проповідей» [15, с. 161].

М.Лютер був знавцем і любителем як релігійної, так і світської музики. Така різностильова музична відкритість зумовила розвиток протестантської музичної традиції в руслі запозичень різноманітного музичного матеріалу у богослужінні і поза культовому середовищі. Сьогодні ми бачимо надзвичайно строкату палітру жанрів і стилів музичного супроводу богослужіння у протестантських громадах. О. Ярош стверджує, що сьогодні на протестантських богослужіннях можна почути музичні зразки різних напрямів: бароко, класицизму, джазу, поп- та рок-музики. Тут також звучать фрагменти католицької та православної служби, народні пісні тощо [18, с. 209 – 210]. Водночас і зараз не вщухають дискусії щодо змісту та форм музичного супроводу протестантської служби. Така музична практика значно розширює сучасні межі поняття «протестантська духовна пісня». Отже, культова музика у протестантській громаді може бути різною, але вона обов'язково має бути Христоцентричною, тобто наближати віруючих до Бога.

У Положенні ВСЕХБ зазначається: «...Богослужіння здійснюються загальним і хоровим співом і з музичним супроводом» [12]. Сьогодні практикуються такі різновиди євангельського співу: загальний спів, хоровий спів, ансамблевий і сольний спів. Переважають окремі завершені номери, часто використовується типова пісням куплетна форма [2, с. 25]. Особливістю загального співу є те, що всі присутні разом можуть поклонитися і прославити Бога, демонструючи максимальну єдність громади. Прикладом номеру, передбаченого для загального співу є «Євангельська пісня». Загальний спів є багатоголосним, переважна більшість виконує мелодію, менша частина – музично розвинені прихожани імпровізують, створюючи альтову, тенорову чи альтову партії. У цьому проявляється вплив традицій протестантського хоралу та православного партесного багатоголосся. Загальний спів звучить у супроводі фортепіано чи малого органу [17, с. 29]. Мета акомпанемента – підтримка, доповнення співу, підсилення звуку, підкреслення величності дії. Наступний вид – хоровий спів характеризується професійним виконанням. Виділяють такі види хорів: дитячий, підлітково-молодіжний та основний, які заздалегідь готуються до служіння. Іноді, крім вище згадуваних може звучати супровід різноманітних інструментальних ансамблів, симфонічного оркестру. Ансамблевий і сольний спів не є обов'язковим, проте бажаним компонентом євангельського богослужіння. Пісні такого призначення виконуються а капела, з супроводом фортепіано (синтезатора), гітари, зустрічається також виконання під супровід бандури, баяну, акордеону тощо. Як і у попередніх формах, принципово важливою умовою є актуальність і змістовність виконуваних творів, до виконання яких залучаються всі учасники богослужіння незалежно від віку.

Духовна пісня в усі часи її існування орієнтована на внутрішній стан людини, що молиться, на різноаспектне відображення життя християнина, його спілкування з Богом. Це зумовлює певні особливості протестантської

духовної пісні, які стали традицією і дотримуються навіть сучасними піснетворцями. Як зазначає С. Повторєєва «зміст пісні розкривається через зміну емоційних станів. Так, для виразу почуття радості застосовується швидкий темп, метрична чіткість, мажор, високі регістри. Смуток, страждання передаються через повільний темп, мінор, хроматизацію, середній та низький регістри...». Використовуються діалогічні будови типу: запитання та відповідь [11, с. 66].

Протестантська духовна пісня, крім традиційних рис, несе ознаки кожного культурно-історичного періоду свого існування. Зокрема, першій половині ХХ ст. типовими є так звані пісні «проханівського» типу, що отримали назву на честь релігійного діяча, поета, музиканта І. Проханова (1869-1935). Їм характерне переважання віростверджуючої, тобто апологетичної образності. Це христоцентричні твори, їм типова простота засобів виразності. Автор творить музично-поетичну атмосферу сердечності, теплоти, задушеності. При створенні пісень І. Проханов звертав свою увагу на єдність тексту і мелодії, прагнув створити свій оригінальний стиль, який об'єднує світло-радісну емоційну палітру і російську духовно-музичну традицію. Сьогодні особливо популярними є наступні твори І. Проханова «Взойдем на Голгофу, мой брат», «Я друга дивного познал», «Сеется семя» та ін.

Пісні радянського періоду – це переважно пісні надії та підбадьорення. Часто в них присутні маршові ритмо-інтонації (пунктири, рух звуками тризвуків, ямбічна кварта). Це створює бадьорий, завзятий образ. Прикладом можуть слугувати твори С. Бичковського «Божої ласки день», «Ти прийшов з небес». Стиль сучасної авторської духовної пісні демонструє активне використання романсової та естрадної музичної лексики. Домінуючими є споглядальні, повчальні теми. Серед найбільш популярних авторів протестантської пісні к. ХХ – поч. ХХІ ст. назвемо Л. Казимірську (дитяча збірка «Славлію Господа піснями» з 80 композицій), Л. Кравчук («Живий», «Від престолу», «Коли молитесь дитина», «Благослови», збірник «Нотки», «А де любов?»), А. Чепикова («В этот день воскресенья», «Бог слышит молитву», «Без Тебя»), С. Яблоцький («Будь завжди вдячний», «О, ніч Різдва», збірки «Благослови душе моя Господа», «Прославте Господа»), В. Янюк («Зірко ясна», «Молю») та ін. Сьогодні спостерігаємо поживлення інтересу до авторської пісні з боку молоді, що активно виконує її зразки, вільно трактуючи форму та зміст. Сучасні вокально-інструментальні гурти вносять чимало нового в інтерпретацію даного жанру («Choice», «Imprintband» та ін.).

Висновок. Вище наведене дозволяє стверджувати: протестантська духовна пісня – потужний виразник християнських істин, що пройшов випробування тривалим часом, доказавши свою життєвість. Водночас даний жанр є носієм мистецьких цінностей протестантів, поєднуючи глибокий духовний сенс з естетичною привабливістю. Вважаємо протестантську

духовну пісню педагогічно перспективною. Адже цей жанр – найменш консервативний у музиці Богослужіння, водночас демократичний, гнучкий у стильовому аспекті, а тому – загально доступний вид духовної вокальної творчості. Він володіє потужним педагогічним потенціалом, що зумовлює його необхідність не лише у справі виховання молоді протестантських громад, але і у процесі реалізації різноманітних завдань музично-прикладного, зокрема розвиваючого змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодак Я., Соловей Л. Українська та зарубіжна музичні літератури. Навчальний посібник. Вінниця : «Нова книга», 2011. 304 с.

2. Высоккий Н. Значение и сила духовной музыки. Богословие и практика музыкального служения. Сборник статей. М.: Христианский центр «Логос», 2014. 240 с.

3. Грубер Р.И. Всеобщая история музыки. Ч. 1. М.: 1960. 488 с.

4. Голубкин Ю. А. Вклад Мартина Лютера в создание немецких духовных песен. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. : Історія. 2010. № 908. вип. 42. с. 253-260.

5. Гончаренко Е. Музыкальные реформы М. Лютера и их следы в реформаторской деятельности И.С. Проханова. Богословские размышления. №17. 2016. Спецвыпуск «Реформация: восточноевропейские измерения». с.260-266.

6. Духовность. Серия «Европейская энциклопедия». Кн.1. К. : Европейская энциклопедия, 2008. 688 с.

7. Зосім О.Л. Духовна пісня у жанровій системі сакральної музики. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтва. №3. 2019. с.295-299.

8. Зосім О.Л. Західноєвропейська духовна пісня на східнослов'янських землях у XVII–XIX століттях: [монографія]. К.: ДАКККиМ, 2009. 204 с.

9. Котляров П. Музичне мистецтво доби Реформації: спів як втілення ідеї «загального священства». R 500. 500 років Реформації. К.: Джерело життя, 2017. с. 16-17.

10. Мацієвська Т. Жанр духовної пісні в творчості композитора Максима Копка. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство [за ред. О. С. Смоляка]. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. № 1 (вип. 34). 240 с.

11. Повторєєва С. Вплив протестантизму на розвиток духовної музики в Україні (16-18ст). [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://phh.dspu.edu.ua/article/download/174778/177966> .

12. Положение ВСЕХБ, 1960, §37. [електронний ресурс]. Режим доступа: http://baptistru.info/index.php?title=%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%92%D0%A1%D0%95%D0%A5%D0%91-9.jpg.

13. Протестантський хорал. [електронний ресурс]. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%85%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%BB.

14. Розеншильд К. История зарубежной музыки. 4-е изд. М. : Музыка, 1978. 544 с.

15. Слис О. Сучасна протестантська пісенно-музична творчість як форма служіння: проблеми і виклики. Релігія та Соціум. 2011. №1(5). с.160-166.

16. Юцевич Ю. С. Музыка: Словник-довідник музичних термінів. 209. 352 с.

17. Якобчук С.В. А.Ф. Казимірський і становлення регентських шкіл при протестантських церквах на Волині в 20-х – 60-х рр. XX ст. Магістерська робота, Львівська Державна Музична Академія ім. М.В.Лисенка, 2007. 112с.

18. Ярош О.Я. Протестантська сакральна музика: духовні основи і витоки формування, традиції. Філософія сучасних викликів суспільства, «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. К., 2016. Випуск 107 (4). 2016. с. 209-212.

•

УДК: 783:2-535(477)

Коханевич А.Р.

ДУХОВНИЙ КОНЦЕРТ НОВОГО СТИЛЮ В УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ДОБИ ПРОСВІТНИЦТВА

У статті аналізуються ключові аспекти організації духовної хорової музики нового стилю, як найдемократичнішої галузі професійного музичного мистецтва в Україні доби Просвітництва.

Ключові слова: духовний хоровий концерт нового стилю, класична гармонія, циклічна форма, гомофонно-гармонічний тип хорової фактури, музичний тематизм, урочисто-панегіричний концерт, ліричний концерт, лірико-драматичний концерт.

В статье анализируются ключевые аспекты организации духовной хоровой музыки нового стиля, как наиболее демократического вида профессионального музыкального искусства в Украине эпохи Просвещения.

Ключевые слова: духовный хоровой концерт нового стиля, классическая гармония, циклическая форма, гомофонно-гармоничный тип хоровой фактуры, музыкальный тематизм, торжественно-панегирический концерт, лирический-концерт, лирико-драматический концерт.

The article analyzes the key aspects of the organization of spiritual choral music of a new style, as the most democratic branch of professional musical art in Ukraine during the Enlightenment.

Keywords: spiritual choral concert of a new style, classical harmony, cyclic form, homophonic-harmonic type of choral texture, musical themes, solemn-panegyric concert, lyrical concert, lyrical-dramatic concert.

Постановка проблеми. На сучасному етапі побутування сакральної музики в музично-естетичному просторі Української Православної Церкви, спостерігається процес адаптації цієї музики у найрізноманітніших моделях її організації, починаючи від архаїчних монодичних піснеспівів і аж до зразків церковної музики українських сучасних композиторів.

Проте особливе місце у цьому процесі займає музика доби Просвітництва, як одна із найзрозуміліших й найдоступніших сучаснику. Так у православних храмах дуже часто звучить музика за авторством класиків – М. Березовського, Д. Бортнянського та А. Веделя.

Ця церковна музика стала достатньо вживаною сьогодні, через те, що є максимально зрозумілою для сучасника в сенсі її музичної організації, адже базується на основах класичної довершеності форми і гармонії, з одного боку, і народному мелосі, такому близькому людині з іншої сторони. Та щоб осягнути музично-естетичні смисли цієї музики загалом, варто, на наше переконання, проаналізувати її ключові аспекти організації, як високохудожнього явища.

Стан розробленості проблеми. Проблема, пов'язана із українською новостильовою духовною музикою та її творцями, М. Березовським, Д. Бортнянським та А. Веделем, піднімалася рядом дослідників. А саме доробок М. Березовського в жанрі духовного концерту одним із перших досліджував сучасник композитора, Яків Штелін. Матеріали опосередкованого характеру дотичні до цієї постаті знаходимо у російських вчених XIX ст. В. Аскоченського, Д. Разумовського та ін. Однак серйозні публікації, які заслуговують на увагу, з'являються тільки в другій половині минулого століття. Це – праці В. Витвицького, М. Рицарєвої, Ю.Келдиша, М. Юрченка О. Шреєр-Ткаченко, Н. Герасимової-Персидської, Л. Корній та ін. Духовна творчість Д. Бортнянського досліджувалася Д. Долговим, О. Львовим, В. Івановим та ін. Духовна ж спадщина А. Веделя аналізувалася В. Аскоченським, І. Соневицьким, Т. Гусарчук, В. Куком та ін.

Мета статті: піддати осмисленню духовний концерт нового стилю в українській музичній культурі доби Просвітництва, як найдемократичнішої галузі професійного музичного мистецтва цього часу.

Виклад основного матеріалу. Вдаючись до музичної аналітики духовного хорового концерту нового стилю в Україні доби Просвітництва, найперше, на наше переконання, варто звернути увагу на цю музику, як на явище, що характеризується класичною довершеністю форми та гармонії. У найкращих творах така музика не поступалася перед досягненнями тогочасної європейської духовної музики. Класиками цього стилю в Україні стають, тепер всесвітньо відомі композитори М. Березовський, Д. Бортнянський та А. Ведель. Та значні досягнення української духовної музики цього періоду були зумовлені її багатими надбаннями в попередню епоху барокового партесного концерту і надзвичайно високим рівнем хорового виконавства. Визначальний був і непересічний талант цих композиторів, їхня висока професійна освіта, добре знання вокалу та виразових властивостей хору [4, с. 124].

Зауважимо, що зачинателем нового стилю духовної музики в Україні вважається композитор А. Рачинський. Анонімний автор статті «Придворна співоча капелла», надрукованої в «Отечественных записках» в 1823 р.,

висловив думку, що А. Рачинський започаткував нову епоху в історії української та російської церковної музики. Він пише, що Г. Н. Теплов, працюючи у гетьмана К. Розумовського, привіз із України (очевидно із Глухова) до Петербурга церковні твори А. Рачинського, який з 1753 р. у Глухові в гетьмана був капельмейстром. Як відзначає автор статті, через новизну цих творів їх спочатку виконували тільки при дворі, щоб поступово привчити слух публіки до цього нового хорового стилю церковної музики. Та поки що нам відомі назви тільки кількох його його концертів: «Радуйтеся Богу поміщику», «Возлюблю тя Господи», «Не отвержи мене». Ноти двох останніх концертів у вигляді поголосників зберігаються в Інституті рукопису національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського [1, с. 125].

Зауважимо, що зачинателем нового стилю також вважається і М. Березовський. Його високохудожня творчість дала поштовх для розвитку цього стилю у творчості Д. Бортнянського, А. Веделя, С. Дехтярьова й С. Давида.

Як стверджують, музикознавці – на відміну від А. Рачинського і А. Веделя, М. Березовський, Д. Бортнянський та С. Дехтярьов писали свої духовні концерти в Росії і в Італії, але те, що вони були українцями за походженням, визначало їхню ментальність, яка яскраво позначилася в їхній творчості. Крім того, початкову музичну освіту ці композитори здобули в Україні, в таких визначних її музичних центрах, як Києво-Могилянська академія та глухівська музична школа, а отже ці митці були добре обізнані з українським фольклором, міською піснею романсом, кантатами, а також з давньо-українською монодією, та партесним концертом, що їх перейняла з України російська церковна практика.

Підкреслимо й те, що у Петербурзькій придворній капеллі М. Березовський і Д. Бортнянський перебували в оточенні українців, тому не дивно що в Росії ці композитори продовжували розвивати стиль українського духовного концерту. Саксонець Я. Штелін (історик російського мистецтва), у своїй книзі “Музыка и балет России XVIII века” називає творців цього стилю духовного концерту, українськими композиторами. Він писав що в церковній службі Придворна хорова капелла співала церковні концерти, “створені як італійськими придворними капельмейстрами, як то Монфредіні та Галуппі, так і українськими митцями, які раніше були придворними композиторами”. Серед останніх він виділяє М. Березовського [5, с. 59].

Зауважимо в зазначеному контексті, що у доробку композиторів другої половини XVIII ст. є, як Літургії, так і окремі літургійні твори (причасні, херувимські, ірмоси та ін.), все ж найвагоміше місце в їхній творчості займає хоровий концерт. Та відзначимо – порівняно з іншими співами на Літургії, хоровий концерт набув слави найбільш розбудованого й самодостатнього музичного твору, в жанрі українського православного церковного музикування.

Звертаємо нашу увагу й на те, що композитори, працюючи над духовними концертами, зверталися до тих же самих церковних текстів, що й автори партесних творів. Проте автори цієї музики все частіше зверталися то текстів Псалтиря, як до найпопулярнішої релігійної книги, тексти якої використовувалися не тільки в Богослужінні, але і для особистого читання.

Достатньо цікавим є і той факт, що циклічний концерт другої половини XVIII ст., як і партесний, немає прямих аналогій у західноєвропейській музиці, адже українським композиторам вдалося органічно поєднати «чуже» і «своє» і при цьому розвинути український стиль духовної музики.

Разом з тим, підкреслимо, що жанр духовного концерту був характерний для музичного стилю епохи бароко, духовний же концерт другої половини XVIII ст. значно трансформувався. Попри те, що останній ще пов'язувався із деякими традиціями барокового духовного концерту, що проявлялось:

- збереженням концентруючого стилю хорової фактури як характерної ознаки жанру (з колористичним зіставленням хорового тутті з ансамблями та соло різних груп голосів);
- поєднанням гармонічної та поліфонічної фактур;
- використанням побудов мотетного типу (імітаційне проведення голосів, яке завершується гармонічним тутті);
- нанизуванням ряду тематичних побудов у формі частин тощо.

Проте ці типові особливості, що були характерними для музичного бароко, в другій половині XVIII – на початку XIX ст. включаються в контекст музичної образності нової якості, формуючи нову інтонаційну сферу та нову стилістику. Саме перехід від бароко до нового стилю відстежується у творчості А. Рачинського та М. Березовського [3, с. 141, 142].

Аналізуючи духовний концерт другої половини XVIII ст. в Україні, зауважимо – цьому новостильовому жанру властивим стають: внутрішня простота, гармонійність, ясність, урочисті й енергійні музичні образи, що пов'язує найкращі зразки цієї музики з класичним стилем європейського музикування. Зауважимо в цьому контексті, що на духовному концерті нового стилю позначається притаманне музичному мистецтву цього часу, виділення “чуттєвості”, що пов'язувалось із новим світом почуттів й емоційним втіленням людських переживань. Це відображалось в ліричних, зворушливих, м'яко чуттєвих інтонаціях типу “зітхання». Зазначимо, що мелодика духовного концерту стає виразнішою та естетично привабливішою, спираючись на українську народну ліричну пісню, та на пісню-романс.

Не можемо не помітити і того, що у духовному концерті нового стилю, набуває виразно драматичнішого характеру і лірична образність, ніж у партесному. Окрім цього, духовному концертові класичного типу, властивою стає психологізація ліричної сфери, а іноді виділяються підкреслено “чуттєві» інтонації, що свідчить про вплив сентименталізму на українську духовну музику (особливо виразно це простежується у творчості А. Веделя).

Порівнюючи партесний та духовний концерт нового стилю, також можна помітити, що бароковий духовний концерт вражає своєю монументальністю та величністю, духовний же концерт нового стилю широко розгортає лірико-драматичну сферу, якою композитори прагнули розчулити душу людини і цим самим домогтися більшого емоційного впливу на слухача [6, 75].

Також зауважимо, що важливим чинником у духовному концерті другої половини XVIII ст. стає авторство, однак, як стверджують музичні історіографи, плутанина в авторській атрибуції творів ще існує, особливо щодо авторства А. Веделя, твори якого тривалий час існували лише в рукописах.

Здійснюючи порівняльну характеристику партесного концерту і духовного концерту нового стилю помічаємо, що змінюється і система запасу новостильової музики по відношенню до партесної. Скажімо коли партесному концерту була властивою ще київська квадратна нотація, якою фіксувався музичний матеріал цієї музики, то вже новий концерт записувався так званою “італійською”, круглою нотою. Остання вже мала буквально сучасний вигляд нотного запису. Окрім того твори нового духовного концерту записувалися у вигляді хорових партитур, на відміну від партесних, які фіксувалися тільки окремо по хорових партіях.

Підкреслимо і те, що новостильовий духовний концерт, порівняно з партесним, “звужує” кількість голосів. Так духовні концерти нового стилю, представлені виключно у чотириголосому викладі, стають музично-естетичними виразниками камерного хорового музикування. Для партесного ж концерту, залишалося властивим багатоголосся, що продукувало пафос, велич, монументальність цієї музики.

Звернемо нашу увагу на ще одну особливість духовного концерту нового стилю, що відрізняє його від партесної музики – це його циклічна форма, яка складається із трьох, чотирьох, а іноді й більше частин з позначенням темпів у кожній із цих частин.

Циклічна форма цього часу сповнюється контрастними частинами, у яких простежується вплив музики інструментального класичного сонатно-симфонічного циклу, що формувався в Європі у XVIII ст.

Все ж найвживанішими зустрічаються три і чотиричастинні хорові цикли, які базуються на принципі контрасту (темпового, тонального, фактурного, музично-образного, метричного).

Щодо гармонічної будови, то духовний концерт другої половини XVIII ст. базується на вже сформованій класичній гармонії (функційно-гармонічному мисленні), тоді як для гармонічної будови партесного концерту була характерною модальна система музичного мислення. Композитори цього часу дуже часто зверталися догомофонно-гармонічного типу хорової фактури, тональна та функційна гармонія якої впливала на мелодику творів. Помічаємо, що функційно-гармонічне мислення впливало

і на форму творів. Так, побудова частин концерту, що складалася з ряду тематичних структур, підпорядковувалася функційно-гармонічному розвитку. Це надавало окремим частинам концерту стрункішої форми порівняно з партесним концертом [2, 154 – 155].

Звернемо нашу увагу також і на те, що поряд з гармонічною фактурою, у концертах нового стилю часто зустрічається й поліфонічна фактура. Але поліфонія у цих творах має якісно нові риси. Вона базується на функційній гармонії і є значно розвиненішою порівняно з партесною музикою. Композитори цієї музики досконало володіли вільною поліфонією і в своїх концертах створили поліфонічні частини на високому професійному рівні (М. Березовський, Д. Бортнянський). Вони використовували різноманітні імітації, але особливо поширеними стали фугатні форми, зокрема фуги, які в партесному концерті тільки зароджувалися. Досить часто одна з частин (переважно фінал) у новому концерті писалася у формі фуги. Теми ж фуг у новостильовому концерті ставали більш розгорнутими й мелодично яскравішими порівняно з короткими темами- імітаціями партесного концерту.

Зауважимо, що теми фуг М. Березовського і Д. Бортнянського іноді мали пісенну жанрову основу, пов'язану з українськими ліричними піснями. Завдяки цьому досягалася національна своєрідність поліфонічних форм. У останніх зароджується тенденція поєднання тематизму з українською народнопісенною основою та західноєвропейською поліфонічною традицією написання фуг. Ця тенденція набуває розвитку трохи згодом в українській музиці XIX ст. (М. Лисенко).

Не можемо не звернути нашу увагу і на те, що в українському духовному концерті другої половини XVIII ст. значно змінюється якість музичного тематизму, який стає більш індивідуалізованим та виразнішим в емоційному вияві. Водночас тематизм таких концертів стає багатим на зв'язки з давньоукраїнською церковною монодією та з партесним способом музикування, а також зі світськими жанрами, які в той час побували в міському середовищі (канти, міська пісня-романс, марші та ін.).

Особливий вплив на ліричний тематизм мала народна пісня-романс, що була поширена в міському середовищі, як в Україні, так і за її межами. Зауважимо, що ліричному тематизму дуже часто була властива пісенно-жанрова основа, насичена національними рисами. На тематизмі духовних концертів також позначилися і впливи західноєвропейської інструментальної та оперної музики.

Підкреслимо, що у новостильовому духовному концерті, як стверджують дослідники, простежуються три музично-образні його види: урочисто-панегіричні, ліричні та лірико-драматичні. Скажімо основою для урочисто-панегіричних та лірико-панегіричних духовних концертів стали гімнічні псалми, які вихваляли Господа. Тогочасні композитори у своїй творчості дуже часто зверталися до “благальних” псалмів, які в ліричній

формі розкривали страждання людини, що звертається до Господа по допомогу. Також ці псалми втілюють роздуми про життя і смерть, про моральне вдосконалення тощо. Саме в основу лірико-драматичних ново-стильових концертів, лягли “благальні” псалми. Такі концерти, більшою мірою за авторством М. Березовського, Д. Бортнянського та А. Веделя, набувають глибокої емоційної виразності, передаючи не тільки суб’єктивні переживання особистості, а і її протистояння. Саме лірико-драматичні концерти свого часу суттєво оновили емоційну образність духовної музики нового стилю, адже у них посилюється емоційно-почуттєве начало і зароджуються сентименталістські риси.

Зауважимо, що саме у цій системі координат створено найкращі музично-естетичні зразки українського духовного концерту, як то: “Не отвержи” М. Березовського, мінорні концерти Д. Бортнянського та цілий ряд концертів А. Веделя. У лірико-драматичних же концертах найяскравіше знайшли своє вираження українські національні риси. Саме на цих концертах позначився ніжно-ліричний та почуттєвий характер української ментальності зазначених композиторів.

Висновки. Отже, на основі сказаного можемо стверджувати, що в другій половині XVIII ст. *церковна музика істотно реформувалася*. Найяскравіше це виявилось в жанрі духовного концерту. Змінилася стильова орієнтація церковної музики, поглибилася її емоційна виразність, психологізувалися її ліричні музичні образи. Вона суттєво оновилася завдяки зближенню зі світськими жанрами (міським фольклором та кантами) і частково – із західноєвропейською професійною музикою. Помітний вплив на неї справили також образна та інтонаційна сфери української народної пісні-романсу, що була новою “інтонацією епохи”, яка позначилася й на інших жанрах українського музичного мистецтва. Проте це не означає, що ця музика стала світською. Цього не прагнули самі композитори, а отже її образний світ залишився релігійним. Українська духовна музика відповідала тогочасному європейському рівню музичного мислення. У духовних концертах другої половини XVIII ст. виявилася характерна тенденція розвитку музичного мистецтва – підвищена цікавість до втілення в музиці внутрішнього світу людини. Це свідчило про зародження нових, сентиментальних рис в українській музиці.

Стверджуємо, що в українській духовній музиці другої половини XVIII ст. національні ознаки відображені яскравіше, ніж у світській інструментальній та оперній музиці М. Березовського і Д. Бортнянського. Це пояснюється тим, що українська духовна музика на цей час уже мала багаті традиції, а в галузі світської музики лише відбувалося засвоєння нових музичних жанрів.

Ну і звісно ж, узагальнюючи й підводячи кінцевий підсумок наголошуємо, що духовна хорова музика нового стилю була найдемократичнішою галуззю професійного музичного мистецтва, бо, виконуючись у

церкві, доходила до найширшого слухача, на відміну від опери, симфонії та інструментальної музики, які в цю епоху ще звучали переважно у професійних салонах.

Використана література:

1. Біографічні відомості про А. Рачинського.: Русский биографический словарь. – СПб, 1910. – Т.15 – С. 518 – 519.
2. Герасимова-Персидська Н. Хоровий концерт на Україні в XVII – XVIII ст. – К.: Муз Україна, 1978. – 184 с.
3. История русской музыки в десяти томах. Том 03. XVIII век. Часть 2. // Монография. – Б. В. Доброхотов, Ю. В. Келдыш, А. В. Лебедева, Е. М. Левашов, О. Е. Левашова, А. В. Полехин, А. М. Соколова. – М.: Музыка, 1985. – 424 с.
4. Корній Л. Історія української музики в 2-х Ч. – Ч. 2. К.; – Харків; Нью-Йорк: Вид. М. П. Коць, 1998. – 388 с.
5. Штелин Я. Музыка и балет в России XVIII века // Перевод и вступ. статья В. И. Загурского, ред. предисл. Б. В. Асафьева. – Л., 1935. – 249 с.
6. Шреер-Ткаченко О. Я. Історія української музики. Т. I., – К., 1980. – 200 с.

•

УДК [785+785.6]:930

Овсіюк Н.М., Микитюк А.А.

ІСТОРІОГРАФІЯ ТА НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКО-АНСАМБЛЕВОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У даній статті здійснений аналіз наукових досліджень з питань ансамблево-концертмейстерського виконавства та визначена роль ансамблевої діяльності піаніста з виконавцями-солістами.

Ключові слова: концертмейстер, акомпаніатор, піаніст, майстерність, виконавство, ансамблево-концертмейстерська діяльність.

Аннотация. В данной статье осуществлен анализ научных исследований по вопросам ансамблево-концертмейстерского исполнительства и определена роль ансамблевой деятельности пианиста с исполнителями-солистами.

Ключевые слова: концертмейстер, аккомпаниатор, пианист, мастерство, исполнение, ансамблево-концертмейстерская деятельность.

Abstract. In this article the analysis of scientific researches on questions of ensemble-accompanist's performance is carried out and the role of ensemble activity of the pianist with soloists is defined.

Key words: accompanist, pianist, skill, performance, ensemble-concertmaster activity.

Постановка проблеми. В наш час відбувається поглиблене усвідомлення важливості ролі ансамблевої музики, зумовлене її широкою репрезентативністю в творчості композиторів та виконавців.

Ансамблево-концертмейстерська майстерність визначає пріоритет піанізму як єдності сольного та ансамблевого амплуа. Проте, теорія концертмейстерського фаху як особливого роду ансамблевої діяльності, потребує узагальнення і наукового осмислення. Відсутність спеціалізованого курсу вивчення теорії та історії концертмейстерського мистецтва в системі професійної освіти виводить на необхідність наукових визначень феномену концертмейстерської діяльності.

Вивчення концертмейстерства як однієї з форм ансамблевої діяльності піаніста із солістами-виконавцями поєднує в собі широкий спектр проблематики: питання фортепіанної виконавської майстерності та ансамблевої творчості в різноманітних ансамблевих складах.

Мета статті – здійснити аналіз науково-теоретичних досліджень та визначити вагомість та роль концертмейстерсько-ансамблевого мистецтва в музичній культурі.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Процес теоретичного осмислення ансамблевого музикування, і, зокрема, мистецтва акомпанементу, налічує близько трьох століть. В кінці XVII на початку XVIII століть з'являються літературно-музичні твори, що порушували питання певних естетичних та практичних характеристик творчості спільного інструментального музикування. В їх числі дослідження, пов'язані з питаннями мистецтва акомпанементу – це посібники Ф. Куперена “Правила акомпанементу”, І. Маттесона “Досконалий капельмейстер”, теоретичні твори Ф.-Е. Баха [1]. Значну роль в процесі становлення жанрової специфіки ансамблю відігравали авторські передмови до видань камерно-ансамблевих творів.

У трактаті “Правила акомпанементу” Ф. Куперен звертає увагу на основи клавірної техніки, вважаючи її фундаментом акомпанементу. Він розробив спеціальну систему попередніх вправ, які сприяють невимушеності та легкості виконання в процесі гри із солістом. У передмові до трактату “Мистецтво гри на клавесині” Ф. Куперен апелює до робіт своїх попередників, авторів аналогічних трактатів, присвячених правилам акомпанування на клавесині: Ж.Ш. де Шамбоньєра, Ж.А. д'Англебера, Р. Камера.

І. Маттесон, що виступав в якості оперного композитора, співака та диригента, у трактаті “Досконалий капельмейстер” запропонував доручити одній особі виконання функцій і капельмейстера, і клавесиніста, тобто поєднати виконавські та диригентські засади.

У порадах акомпаніаторам у трактаті “Досвід викладення правильного способу гри на клавикорді”, Ф.-Е. Бах одним з перших звернув увагу не лише на клавірну майстерність, але й визначив надзвичайно важливі комунікативні функції подібного виду діяльності. Він порушує важливі

питання співтворчості акомпаніатора із солістами-виконавцями: динамічна координація, слуховий контроль, передбачення наступного розгортання композиції тощо, а також акцентує увагу акомпаніатора на навичках читання з листа [3, с. 37].

На думку Ф.-Е. Баха, необхідна велика чутливість акомпаніатора для того, щоб задуми соліста були здійснені обома партнерами. У такому ракурсі дуже важливою є функція акомпаніатора, що підтримує соліста та сприяє досягненню максимального художнього ефекту. Для визначення рівня ансамблевої майстерності концертмейстера він застосовує поняття “чутливого акомпанементу”.

З аналізу названих трактатів можна дійти висновку, що вже на первинних етапах теоретичного усвідомлення функцій акомпаніатора виникає питання удосконалення клавірної техніки як визначального фактора художнього виконання всього ансамблю.

Масштабні роботи французьких, німецьких, англійських теоретиків по створенню перших музичних словників та видань енциклопедичного характеру (Й.Х. Вальтера, Ч. Берні, Г. Х. Коха) фіксують процес усвідомлення естетичної специфіки камерно-ансамблевих жанрів порівняно з іншими музичними жанрами.

З видань музично-енциклопедичного характеру Г. Рімана, словників А. Джекобса починається процес теоретичного визначення жанрової специфіки ансамблю, систематичного вивчення його провідних жанрів.

Так, у Музичному лексиконі Г. Рімана ансамбль визначається як “спільна участь декількох осіб на сцені, особливо в опері, де взаємодіють більше двох осіб – терцети, квартети, квінтети тощо.... В інструментальній музиці під назвою твір для ансамблю розуміємо твір для декількох інструментів, переважно для фортепіано із струнними або духовими інструментами” [6, с.16].

Г. Ріманом формулюється поняття “концертмейстер”, що визначається як “перший скрипаль (соліст) у оркестрі, на якого орієнтуються всі інші, і який, у разі потреби, заміщає капельмейстера. В опері концертмейстером іноді називають акомпаніатора, що розучує партії із солістами” [6, с. 669].

У вітчизняній музичній науці активізація вивчення специфіки ансамблевих жанрів пов’язана з відкриттям у 1880 році у Петербурзькій консерваторії класу інструментального ансамблю (“клас спільної гри”). У 1939 році в програми фортепіанного факультету цієї ж консерваторії вперше були введені спеціалізовані курси акомпанементу, що викладали провідні музиканти: Ф.М. Блуменфельд, О. К. Глазунов, С. М. Ляпунов. Згодом курс акомпанементу став обов’язковим на усіх етапах професійного музичного навчання – школах, училищах. Перед викладачами виник цілий ряд організаційних та методичних питань у створенні відповідних програм навчання концертмейстерській майстерності.

М. Крючков, що багато років завідував кафедрою концертмейстерства Ленінградської консерваторії, вважав помилковим досить поширене уявлення про те, що вміння акомпанувати є природним хистом, який розвивається тільки практичним шляхом і навчити йому неможливо. Дійсно, значну частину досвіду акомпаніатори одержують емпірично, виробляючи необхідну вправність самостійно знайденими засобами. В разі успіху – на концертній естраді, немов несподівано, з'являвся новий талановитий представник цього мистецтва. Таке переконання було настільки глибоким, що питання методики концертмейстерської виконавської діяльності довгий час не досліджувалися, вважаючи, що практика сама виявить здатних до акомпанементу, і відсторонить тих, хто таких здібностей не має.

М. Крючков одним з перших вивів на науковий рівень питання про спеціалізоване професійне виховання майбутніх концертмейстерів-аккомпаніаторів [4, с.6-8]. У його теоретичних розробках визначення специфіки акомпаніаторської майстерності та концертмейстерської діяльності має певні функціональні розбіжності. Концертмейстер виконує головним чином педагогічні функції, які найбільш яскраво проявляються у роботі із співаками, що недостатньо підготовлені до самостійного вивчення нового репертуару, корегує їх інтонування, фразування. При цьому значно підвищується роль слухових уявлень, концертмейстер має бути готовим прийти на допомогу солісту у будь-якому відношенні.

Це дуже широка сфера діяльності піаніста, вона потребує численних знань у самих різних галузях музики, що часто не мають прямого відношення до фортепіанного мистецтва. Дослідник радить концертмейстерам досягати такого проникнення в природу людського голосу, в його співочі можливості, що в найвищому своєму прояві в класичній італійській школі XVII-XVIII століть народило особливу професію концертмейстера-митця – *el maestro*.

Акомпаніаторська ж професія потребує від піаніста ярко виражених виконавських здібностей, почуття сцени та інших артистичних якостей. На думку М. Крюčkova, спільність художніх намірів є обов'язковою умовою виконавської майстерності акомпаніатора, у підтримці партнера полягає доцільність та етика його професії: зовсім неприпустимо запроваджувати своє трактування твору, якщо воно відрізняється від версії соліста, – потрібна певна гнучкість, щоб вибудувати у відповідності до плану соліста свій виконавський план супроводу. Досягнення художньої цілісності у виконанні – є найголовнішим показником якості акомпанементу.

У другій половині XX століття публікується цілий ряд робіт, які присвячені теоретичному узагальненню питань ансамблевого виконавства та жанрових особливостей ансамблевих творів: “Основи ансамблевої техніки”, “Мистецтво ансамблю” А. Готліба, “Камерні інструментальні ансамблі та основні принципи ансамблевого виконавства” Т. Дапквіашвілі, “Питання квартетного виконавства”, “Мистецтво камерного ансамблю та

музично-педагогічний процес” Д. Благого, “Про камерне музикування” Т. Вороніної, “Камерний ансамбль” К. Аджемова, “Інструментальні ансамблі” Т. Гайдамович [3].

Поряд з ними виникають суто виконавські дослідження методико-педагогічного типу, які порушують питання розвитку ансамблевих навичок та формування ансамблевої майстерності: “Досвід викладання фортепіано в колективах” Н. Войтоловської, “Робота в класі ансамблю” В. Зеленіна, “Перші уроки фортепіанного ансамблю, “ Фактура і тембр в ансамблевому творі” А. Готліба [2, 49].

Специфіка історичного становлення ансамблевої музики в епоху Бароко була значно детермінована розквітом мистецтва генерал-басу, що отримав “... широкого застосування в ансамблевому виконавстві” [3, с.15].

Камерна музика цього періоду розвивалася, в основному, у двох напрямках: соло соната – сольний інструмент (найчастіше скрипка) та цифрований бас акомпанементу, який зазвичай, виконував клавесин або орган (іноді у супроводі струнного баса); тріо-соната виконувалася двома сольними інструментами у супроводі continuo. Обидва ансамблі були подібні за виконавським складом, але різними в сенсі взаємодії ансамблевих партій та внутрішньої ансамблевої ієрархії. Це відбувалося головним чином за рахунок другого інструменту, який виконував роль або акомпанементу, або мелодійного голосу.

І. Польська вважає, що в музиці Бароко існувала стійка традиція паралельного існування декількох тембрових модифікацій, відлуння якого збереглося до кінця XVIII століття, коли в період становлення нового ансамблю з клавіром можна зустріти випадки заміни клавійного інструмента (за бажанням) щипковим інструментом [5, с.89].

На ранніх етапах формування та розвитку ансамблю роль мелодійного соло звичайно належала скрипці, флейті, або віолі д’амор, акомпануючі ж функції традиційно виконували струнно-щипкові (гармонійні) інструменти – лютня, арфа, гітара. Пізніше роль гармонійного інструмента надовго перейшла до клавесина continuo, що виконував опірну фундаментальну роль, до нього іноді приєднувався смичковий бас – віола да гамба чи віолончель. Проте, в той же час паралельно існували виконавські моделі з протилежним співвідношенням ролей в ансамблі – клавесин ставав провідним, домінуючим інструментом, а струнні чи флейта акомпанували йому. Це було пов’язано в першу чергу з принципами рольової взаємодії всередині ансамблю – функціональне трактування клавесину (згодом фортепіано) багато разів трансформувалося.

В епоху Бароко еволюція ансамблевих жанрів відбувалася значною мірою завдяки участі клавіру. Процес становлення ансамблевих жанрів за участю клавіру тривав протягом XVII- XVIII століть і завершився у XIX столітті формуванням базових комунікативних моделей функціонально-рольової взаємодії [5, с. 123].

Ці тенденції знайшли розвиток в ансамблевій культурі класицизму, романтизму та в наступних художніх напрямках ХХ століття.

Жанрова ансамблева модель “соло – акомпанемент” в музиці ХІХ-ХХ століть за характером рольової взаємодії інструментальних партій більше тяжіє не до власне камерно-ансамблевого музикування, а до концертного типу виконавських проявів – з безперечним домінуванням солюючого інструменту над фортепіанним акомпанементом в ансамблевій грі.

У романтичний період відбувається трансформація рольових взаємин виконавських партій, зумовлена кардинальною зміною ансамблевих функцій фортепіано: первісно генетично пов’язана з традиціями continuo, фортепіанна партія в класичний період отримує самостійне значення, а в ансамблевих творах романтиків стає провідною, домінуючою.

На сучасному етапі еволюції ансамблевих жанрів відбувається відродження багатьох барочних традицій – звернення до імпровізаційності, відмова від домінування класичних постійних складів, широке використання нетрадиційних музичних інструментів в розмаїтих мішаних ансамблевих складах, а також привнесення досвіду позасвропейських культур.

Висновки. В результаті аналізу наукової літератури з питання концертмейстерсько-ансамблевого виконавства ми дійшли висновку, що означене питання є маловивченим та потребує спеціальної науково-теоретичної уваги. Творчість концертмейстера є специфічною формою застосування ансамблевих навичок, у якій ансамблевість панує на усіх стадіях виконавського узгодження художнього цілого музичного твору, утворюючи особливу якість узгодженої взаємодії всіх елементів музичної тканини між собою та їх гармонійному підпорядкуванню цілому.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. История фортепианного искусства. – 2-е изд., доп. – Ч.1, 2. – М.: Музыка, 1988. – 414с.
2. Готлиб А. Искусство ансамбля // Сов. Музыка. – 1967. – №2. – С.49-51.
3. Давидов М. До словника музичної педагогіки // Музичне виконавство. Книга 7. – Київ, 2001. – 300с.
4. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. Л.: Музгиз, 1961. – 72с.
5. Польская И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика // Монография. – Харьков, 2001. – 395 с.
6. Риман Г. Музыкальный лексикон, пер. с 5-го немецкого издания. М. – Лейпциг, 1896. – 815 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

Анотація У статті характеризується суспільна значимість хорової музики. Показано її специфічність функціонування в культурно-історичному контексті, розкрито особливості функціонування з позиції суб'єкт-суб'єктної творчої взаємодії

Ключові слова: хорове виконавство, колектив, соціокультурний концепт.

Анотация. В статье характеризуется общественная значимость хоровой музыки. Показано ее специфичность функционирования в культурно-историческом контексте, раскрыты особенности функционирования с позиции субъект-субъектного творческого взаимодействия.

Ключевые слова: хоровое исполнительство, коллектив, социокультурный концепт.

Annotation. The article characterizes the social significance of choral music. Displaying its specific function in the cultural and historical context, cleared up the operation from a position of subject-subject of creative interaction.

Keywords: choral singing, group, sotsiokultury concept.

Постановка проблеми. Хорове виконавство, як попередньо зазначалось, має давню передісторію. Воно сформувалося під впливом великої кількості історико-еволюційних і соціально-художніх чинників, які відбивають об'єктивний процес поступального розвитку цивілізації, духовної і художньої культури. Тобто розвиток хорове виконавства відбувався з розвитком художнього мислення з удосконаленням видів, форм і засобів музичної виразності. Хоч на певних стадіях історичних формацій хорова музика була проявом естетичного продукту соціокультурного простору, разом з тим її суспільна значимість, концептуалізація розвитку потребує подальших розвідок.

Метою статті є висвітлення суспільно-культурної значимості хорового виконавства та особливостей його функціонування.

Аналіз досліджень. З середини минулого століття в межах теорії вищої музично-педагогічної освіти та методики викладання музики досліджувалися дидактичні аспекти диригентського (Г.Сагайдак, В.Єлісеєва, Р.Єрман, Р.Панкевич) і вокально-хорового (К.Матвєєва, П.Ніколаєнко, Т.Первушина) навчання майбутніх учителів музики. Автори аналізували методичні аспекти диригентсько-хорової підготовки, обираючи предметом досліджень проблеми, пов'язані з удосконаленням хормейстерських умінь (К.Матвєєва, Н.Венедіктова, Б.Яркін) і творчого розвитку студентів (Г.Голик, М.Медведєва, Л.Остапенко).

Виклад основного матеріалу. Хоровий колектив в історичному аспекті характерний своєю самобутністю колективного виконавства і

віртуозністю володіння всіма засобами музичної виразності, творчим освоєнням досвіду кращих вітчизняних і зарубіжних виконавців. Саме тому хорові колективи отримали в суспільстві визнання як активний засіб духовного збагачення навколишньої дійсності, як засіб пропаганди хорового співу, яке лежить в основі вітчизняної музичної культури в цілому.

Зазначимо, що творчий колектив не є формальним об'єднанням музикантів чи механічне об'єднання різноманітних ансамблів. Як цілісний виконавський колектив, він має відповідати певним законам і правилам, тим специфічним вимогам і характеристикам, які, власне, і забезпечують його діяльність, художні засади звучання [3].

Розглядаючи хоровий колектив як соціокультурне явище, було б помилкою ізолювати його від суспільних явищ, адже він відіграє певну роль у функціонуванні суспільного цілого. Хор як спільність співаків поєднаний з усією системою суспільних відносин.

Оскільки хоровий колектив є продуктом культури суспільства, і в прямій залежності від традицій, що побутують у певному регіоні, не буде перебільшенням стверджувати, що хоровий колектив як соціокультурне явище діє у просторовій формі буття. У філософському визначенні простір – це „форма буття матерії, що характеризує її протяжність, структурність, співіснування і взаємодію елементів у всіх матеріальних системах” [11, с.541]. Простір є протяжністю певних відносин, що розміщуються перед особою в образі слів, предметів, дій, вчинків. Комплекс відносин, що склалися містить в собі історичний досвід, зафіксований в традиціях, матеріальних цінностях, мистецтві, моралі, науці. Він включає досягнення загальнолюдської культури, відображеної у формах поведінки, одязі, досягненнях цивілізації, творах індивідуальної творчості, стилі життя, а також береже в собі реальний поворот нових відносин, що складаються в сучасний період [7, с.441]. Рівень відносин, що складаються, створює відповідну ситуацію для розвитку особи. Для кожного дана ситуація набуває індивідуального змісту, що охоплює загальнолюдські, культурологічні, історичні, національні елементи, що розвертаються перед людиною як мікросередовище.

Таке культурне мікросередовище є певною системою, в якій існує минуле (у вигляді традицій), сучасне і майбутнє (у вигляді творчої трансформації культурних досягнень минулого). На думку В.Новикова: „Ця особливність соціально-історичного процесу змушує нове покоління займатися творчим перетворенням культурних досягнень минулого. Спадковість і новаторство пронизують культурне життя суспільства” [8, с.76]. Безперечно, що творчі можливості людини реалізуються у певних цінностях. Сукупність матеріальних, духовних цінностей і процесу діяльності людини в системі відносин, що складаються, створює культурний простір. Оскільки людська діяльність є частиною суспільної культури в цілому, її творчі можливості (високі естетичні ідеали, емоційно-ціннісні переживання тощо)

формуються, розвиваються і реалізуються у соціокультурному просторі. У даному випадку соціокультурний простір в якому знаходяться учасники хору, виступає у якості елемента культури, спрямованої на виховання особи. До загальних положень виховання особи можна віднести індивідуальне сприйняття людиною спеціальних стосунків, що виходять з цього простору.

Хоровий колектив як соціокультурне явище володіє наступними особливостями:

- інтерес учасників до хорового співу;
- наявність відповідних умов для самоствердження особистості завдяки прояву творчих здібностей та особистих якостей;
- отримання учасниками естетичного задоволення від результатів творчої діяльності.

Таким чином, поняття „простір” знаходить своє відображення в хоровому колективі і характеризує його як соціокультурне явище на основі наступних принципів: по-перше, в хорі складається відповідний рівень міжособистісних стосунків його учасників; по-друге, хор складається із специфічних компонентів, наділених художньо естетичними цінностями; по-третє, він є морально-виховним та естетичним середовищем.

Під соціокультурним аспектом хорового колективу розуміється виховання всесторонньо і гармонійно розвинутої особи, яка вільно орієнтується у трансформаційному суспільстві на основі досвіду соціальних відносин, морально-естетичних якостей, інтелекту, суспільної активності, внутрішньої і зовнішньої культури, емоційно-чуттєвих, творчих здібностей і духовних сил. Він передбачає органічний зв'язок хору з суспільством, у якому формується суспільна думка стосовно колективу та його учасників.

Необхідно зазначити, що будь-який хоровий колектив (народний хор, дитячий тощо) – це ідейно-ціннісне орієнтування єдності учасників, для яких організаційна структура служить засобом досягнення загальної мети. Духовна єдність виражається в загальному прагненні до оновлення суспільного життя. Таке творче об'єднання акумулює основні риси і вимоги суспільного життя, вводить учасників в систему суспільних відносин і накопичення ними досвіду цих відносин.

У вітчизняній літературі виділено декілька підходів, що знайшли своє віддзеркалення в хоровому колективі, який забезпечує соціокультурну основу для всебічного розвитку його учасників, розвитку здібностей життєдіяльності в суспільстві. Такі особистісні якості як моральність, гуманність проявляються і формуються в процесі діяльнісних відносин, що склалися в хорі, у певній мірі імітують суспільні. Завдяки хоровому колективу його учасники одержують досвід творчої діяльності а, разом з ним і швидкої адаптації до різних умов суспільного життя. Через універсальність творчих відносин в колективі відбувається створює гармонійне єднання між особистою і суспільною оцінкою, внутрішньою і зовнішньою культурою,

„гармонізується внутрішній світ особи з природою, гуманістично узгоджується власний всебічний розвиток із всебічним розвитком оточуючих” [9, с.18]. Логічним продовженням є думка В.Сухомлинського [10, с.250], який вважав, що музичний образ по-новому розкриває перед людьми особливості предметів і явищ дійсності. Він колективне спілкування називає «розкішню людського спілкування».

В процесі виконання хоровим колективом основних видів діяльності (виконавський, інтерпретаційний, виховний, соціокультурний), його учасники вступають у певні взаємовідносини. В проблематику колективних відносин А.Макаренко [9, с.150] ввів поняття відповідальної залежності. Така форма відносин виникає на основі діяльно-особистого ухвалення учням суспільно значущої мети. Принцип відповідальної залежності, на думку автора передбачає: 1) створення в колективі необхідних умов взаємопідпорядкування при включенні до виконання різних видів суспільно корисної діяльності; 2) наявність оптимальних можливостей для набуття етичного досвіду поведінки, суспільно значущих мотивів діяльності; 3) сформованість прав на взаємне стимулювання діяльності і коректування поведінки, а також на взаємоконтроль результатів спільної діяльності із обов'язковою звітністю за своєчасні дії та вчинки.

Необхідно зазначити, що взаємовідповідальність передбачає взаємозалежність, в якій закладений антагонізм між індивідуалізмом і колективізмом. У творчому колективі важливим є, з одного боку, виховання колективної відповідальності, з іншого, збереження індивідуальних якостей, які у певній мірі можуть «розчинятися» у колективних відносинах ділової залежності. На думку Б.Ліхачова [6, с.196] у будь-якому колективі відносини ділової залежності є основними, які передбачають відповідальність, контроль, взаємодопомогу, керування, підпорядкування і вимогливість, завдяки яким досягається ефективність процесу колективного виховання. Проте, музичні колективи різняться за змістом, метою та родом виконання як професійних так і суспільних завдань. Відповідно й керування ними вимагає урахування певних специфічних ознак, а саме: формування колективних інтересів, колективної думки, визначення мети та спільних завдань повинно відбуватися виключно через індивідуальний підхід до кожного члена колективу. Перехід до колективної свідомості повинен відбуватися завдяки сформованій індивідуальній свідомості та самосвідомості. На нашу думку, сформувані колективістську свідомість, що сприятиме вирішенню поставлених завдань можливо завдяки демократичним, партнерським суб'єкт-суб'єктивним стосункам, у яких взаємовідповідальність будується на свідомій взаємопідтримці та взаємовиручці, усвідомленні поставленої мети. Тільки при таких умовах колективні стосунки будуть сприяти розвитку морально-естетичних якостей та здібностей індивідуальних якостей та інтересів. На таких засадах між учасниками розвивається різнобічне відношення товариськості, людської симпатії, довірливого спілкування, взаємодопомоги. Відповідно, від організаційно-ділової структури в колек-

тиві залежить його клімат. В дружніх стосунках між учасниками колективу формується естетичне ставлення до світу та самого себе.

Таким чином, хоровий колектив є якісно нова форма стійкої соціальної спільності музикантів, що функціонує в соціокультурному просторі і будується на суспільно-значимій музичній творчості. Завдяки своїй естетичній природі така творчість є визначальною таких сторін його життєдіяльності як міжособистісні стосунки, колективність цілей, організованість управління і самоуправління, свідома дисципліна і взаємовідповідальність.

Е.Байрамова відзначає, що процес активної діяльності змінює стан стосунків через задоволеність, яка відкриває нові перспективи, поглиблює значення ціннісних орієнтацій, що є ознакою зрілої особистості, показником міри її соціалізації [1, с.20]. А.Леонтьєв називає різноманітність стосунків та їх характер об'єктивно суперечливими, що впливають на розвиток особи: «...її структура лежить у співвідношенні різних систем, відповідних життєвих відносин, які породжують між ними суперечність» [5, с.87-97]. У даному випадку значну роль відіграє емоційне відношення людини до світу, що впливає на мотивацію поведінки, визначає сферу діяльності, завдяки якій розкриваються духовні багатства, наповнюються змістом дії та поступки, відбувається самопізнання. Продовжуючи думку В.Сухомлинський [10] вважає, що емоційне життя колективу безперечно впливає на особистість, оскільки переживання є зворотною стороною ідейного переконання, емоційного відношення, емоційної оцінки, емоційного сприйняття колективом оточуючої дійсності. Це є однією з необхідних передумов для визначення особистістю добра і зла. Відповідно, емоційні відносини в колективі сприяють підвищенню творчої активності кожного учасника в творчій діяльності. У свою чергу емоційний настрій кожного члена колективу утворює загальну позитивну атмосферу творчого колективу.

Як бачимо, колективна музична творчість – це не тільки складний психолого-педагогічний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язуються з проблемами виконавських дій значної кількості виконавців, а насамперед міжособистісні взаємини в колективі.

Хоровий колектив як соціокультурна модель суспільства здатний відображати життя в його цілісності через створену в ньому атмосфери зацікавленості, морального клімат, що у підсумку і визначає комплексне формування естетичної культури учасників. Така діяльність стає творчою активною, як для співака, набута в хоровому класі, так і для слухача – від сприйняття хорової музики. Творча активність кожної особи виступає руйнівною силою у формуванні його цілісного обліку: через свідомість і складові його компоненти вона сприяє духовному зростанню колективу. Формується ціннісне відношення учасників до навколишнього світу, накладаючи відбиток на всі сторони його життя і діяльності, на стосунки, на розуміння смислу буття та життєвої мети. В процесі творчої діяльності у учня загострюється мислення, облагороджується емоційно-чуттєва сфера.

Необхідно зазначити, що основою творчої активності учасників є глибока емоційно-чуттєва сторона даного процесу. Вона сприяє формуванню свідомого, ідейно-образного бачення і розуміння музики, що служить передумовою до її інтерпретації. З емоційно-чуттєвої сторони починається сприйняття, яке тісно пов'язане з художнім мисленням. На фоні художнього мислення відбувається пізнання музичного твору. Оволодівши ним, учасник, через емоційне пізнання і своєрідне раціональне переживання, таким чином збагачується в соціальному та естетичному відношенні. Аналізуючи природу художнього образу та їхню специфіку Л.С.Виготський робить висновок: «Мистецтво є роботою думок, але абсолютно особливого емоційного мислення...» [2, 66]. Ми схильні вважати, що музичні твори (як частина музичного мистецтва) є результатом діяльності свідомості композиторів, які створюють, результатом творчої інтерпретації виконавців-відтворювачів і слухачів, в основі яких закладено особливе емоційно-образне мислення. О.А.Кривцун, посилаючись на Ліппса і Канта, відзначає, що художньо-цінне пов'язане не з об'єктом, а залежить від духовного потенціалу суб'єкта, «від його здатності «розпалити» в самому собі хвилювання і безмежну чутливість. Насолода силою, багатством, широтою, інтенсивністю власного внутрішнього життя, до якого спонукає витвір мистецтва, є головним підсумком художнього сприйняття» [4, 333]. Оскільки емоції викликають як реальні, так і видумані події, автор для розуміння художнього сприйняття пропонує звернути увагу на зв'язок між фантазією і емоцією, де дія психічного механізму заставляє дивитись на видумане як на реальний факт. Він вважає, що ілюзії життя рівні їй самій, а межа між уявним і реальним є проникаючою. Інтенсивність переживання художнього реального не нижче переживання реальних подій. Продовжуючи думку Б.Землянський характеризує уяву, як здатність людини жити в уявному як в реальному. Він стверджує: «Творчу уяву є чарівний дар, що допомагає переходити від задуму до його втілення». Поняття, усвідомлення художніх рішень (творчих інтерпретацій) через уяву, на думку автора, збагачує світ художніми уявленнями учня, стимулює нові пошуки.

Перехід емоційно-чуттєвих переживань, установок учасників хору в конкретно реальні дії (творчу активність), може здійснюватися як під час репетицій, так і через значний проміжок часу. За твердженням Л.Виготського: «Мистецтво, передусім, є організацією нашої поведінки на майбутнє, установкою надалі, його вимоги можуть бути і нездійсненими, але вони підштовхують нас прагнути до досконалості» [2, с.67].

Відзначимо, що в досвіді учасників хорового колективу фіксується певна кількість інформації про навколишню дійсність, її духовну сторону, предмети, результати творчості і події, пов'язані з ними. Дана інформація викликає відповідні переживання, емоційні відчуття, що сприяють їх запам'ятовуванню. У цьому випадку емоційно-чуттєвий досвід є другорядним, оскільки в процесі взаємодії з предметом мистецтва «з пам'яті»

відтворюються зафіксовані раніше емоції, які у момент творчої діяльності «розшифровуються». Викликані переживання і емоції асоціюються в учасників з тими явищами і предметами, які є їх джерелами. Обсяг інформації учасника хору, її різноманітність і духовне багатство, що зафіксоване в соціальному досвіді співака та його інтелектуальний рівень визначають величину потенційних можливостей для інтерпретації музики. Художня асоціація, заснована на чуттєво-емоційній творчій діяльності перетворюється у наслідок як переживання. Відповідно, виконуваний твір викликає у співака ті асоціації, що зафіксовані у попередньому соціокультурному досвіді.

Висновки. Виявлені нами принципи організації хорового колективу і його специфічні феномени, побудовані на колективному виконавстві, характеризують його як суб'єкт виховання. Створюючи мікросоціальне середовище, в якому знаходяться учасники колективу, тим самим закладаються основи для виховання естетичної культури особи. Таким чином соціокультурна сутність хорового колективу проявляється у його морально-виховному та естетичному завданні, де учасники, в умовах хорового співу спрямовують творчі задатки на перетворення оточуючої дійсності, створення нових культурних цінностей в сучасному суспільстві.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Байрамова Э.И. Формирование профессионально-педагогической направленности личности старшеклассника средствами социальной культуры: Автореф. дис... канд. пед. наук / Э.И. Байрамова. – Казань, 2002. – 25 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1997. – 342 с.
3. Ильченко О.О. Народне оркестрове виконавство: аматорство і проблеми художності: Монографія / Відп. ред. А.П. Лашенко. – К.: КДІК, 1994. – 116 с.
4. Кривцун О.А. Эстетика / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – №4. – С.87-97.
6. Лихачёв Б.Т. Педагогика: Учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
7. Пидкасистый П.И. Педагогика: Учебн. пособие для студентов педвузов и педколледжей. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
8. Попов Е.В. Введение в культурологию: Учебн. пособие для вузов. – М.: Владос, 1996. – 336 с. С.76
9. Сиротин Л.Ю. Школьник, его развитие и воспитание: Учеб. пособие / Л.Ю. Сиротин. – Самара: Сам. гос. пед. ин-т, 1991. – 243 с.
10. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.,
11. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

ТАЄМНИЦІ ПІЗНАННЯ ДИРИГЕНТСЬКОГО МИСТЕЦТВА В КЛАСІ ПРОФЕСОРА СТАНІСЛАВА ДИМЧЕНКА (до 70-річчя з дня народження)

У статті на основі біографічних документів, спогадів колег, однодумців і випускників класу диригування представлено і розкрито головні педагогічні принципи професора кафедри народних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету Димченка Станіслава Сергійовича, які формувалися впродовж 45-річного періоду його педагогічної і творчої роботи. Висвітлено процес історичних етапів пізнання таємниць диригентського мистецтва в класі С. Димченка, як самостійного виду виконавської діяльності. Доведено, що науково-педагогічні принципи професора С. Димченка у багатьох чинниках є свідченням досягнення професійних вершин, які можуть слугувати ідеальним образом для нинішніх та майбутніх поколінь педагогів і науковців.

Ключові слова: науково-педагогічні принципи, педагогічна майстерність, диригентське мистецтво, мануальна техніка, виконавська діяльність, студентська молодь.

В статье на основе анализа биографии, воспоминаний коллег, единомышленников и выпускников класса дирижирования представлены и раскрыты педагогические принципы профессора кафедры народных инструментов Института искусств Ривненского государственного гуманитарного университета Дымченко Станислава Сергеевича, которые формировались на протяжении 45-летнего периода его педагогической и творческой работы. Рассмотрен процесс исторических этапов познания секретов дирижерского искусства в классе С. Дымченко, как самостоятельного вида исполнительской деятельности. Доказано, что научно-педагогические принципы профессора С. Дымченко во многих факторах являются свидетельством достижения профессиональных вершин, которые могут служить идеальным образом для нынешних и будущих педагогов и ученых.

Ключевые слова: научно-педагогические принципы, педагогическое мастерство, дирижерское искусство, мануальная техника, исполнительская деятельность, студенческая молодежь.

The article presents and reveals the main pedagogical principles of Stanislav Serhiyovych Dymchenko, Professor of the Department of Folk Instruments at the Institute of Arts of Rivne State University for the Humanities, based on the analysis of biographical documents, memoirs of colleagues, like-minded people and graduates of the conducting class. The process of historical stages of learning the secrets of conducting art in the class of S. Dymchenko as an independent type of performance, which is based on the following characteristics: direction and scope of pedagogical activity, pedagogical skills, worldview, personal qualities, interaction with colleagues and students. It was found out that Stanislav Serhiyovych is a highly educated, professional, innovative, creative, highly moral scientist and teacher. It is proved that the scientific and pedagogical principles of Professor S. Dymchenko in many factors are evidence of the achievement of professional heights, which can serve as an ideal image for present and future generations of teachers and scientists.

Key words: scientific and pedagogical principles, pedagogical skill, conducting art, manual technique, performing activity, student youth.

Постановка проблеми та її значення. Вищі музичні навчальні заклади України покликані виховувати спеціалістів, здатних в будь-яких аспектах свого навчання знайти правильний підхід до вирішення даних проблем.

Багатолітня робота Станіслава Димченка (на посадах викладача, доцента, професора, декана), апробація власних педагогічних знахідок, активна громадська позиція, особиста участь у мистецьких процесах закладу, міста, регіону, та конструктивна співпраця з колегами сформували власні педагогічні позиції та спонукали до численних різнопланових напрацювань [1;2;3;15].

Характерна риса педагогіки Станіслава Сергійовича полягає у тому, що він весь час дивиться у майбутнє, доносить до студентів мудрі життєві істини, виробляє погляд на сучасну дійсність, на естетику відносин між людьми. В його класі панує творчий настрій, піднесеність почуттів, бажання постійно працювати, вирішувати нові проблеми у мистецтві.

На нашу думку, вивчення досвіду професора кафедри народних інструментів Станіслава Димченка, який в педагогічній праці здобув заслужений авторитет, як добрий, але вимогливий вчитель, високого класу фахівець, талановитий музикант, від якого студенти отримують глибокі знання і добрі диригентські навички дозволяє зробити висновки, що його життя в мистецтві – це життя наставника і вчителя, який не любить легких шляхів і в подоланні труднощів черпає натхнення і сили для улюбленої справи, запалює молоді серця, вчить їх жити і працювати, виховує любов до своєї професії.

Ним створена практична система навчання в класі диригування. Однією з позитивних сторін педагогічного методу професора Станіслава Димченка є обов'язкова послідовність у навчанні, яка сприяє творчому росту студента.

«А взагалі, кажуть учні професора Станіслава Сергійовича Димченка різних поколінь, ніякі слова не можуть передати тих вражень і тих надбань, які залишаються після спілкування з ним. Це Учитель на все життя, уроки якого не забудеш ніколи» [14, с. 2].

Аналіз останніх досліджень. У нашій країні, коли наступив період справжнього оновлення в усіх сферах діяльності людини і коли навчальні аудиторії заповнила студентська молодь, по-справжньому постало питання про спеціальну диригентську освіту.

Диригентське мистецтво як предмет знаходить своє яскраве відображення у відкритих диригентських класах Москви, Ленінграда, Києва, Одеси, Львова.

Видатні педагоги М. Малько, І. Мусін, Л. Гінзбург, М. Колесса, К. Пігров, К. Ольхов, Ю. Богданов та інші, які стали засновниками власних шкіл, у своїх наукових працях визначили головні риси диригентського мистецтва, розкрили основи техніки диригування і вказали на можливості її засвоєння.

Теоретична обґрунтованість диригентського мистецтва знайшла своє втілення в підручниках та посібниках М. Малька, І. Мусіна, М. Канерштейна, М. Колесси, К. Ольхова та інших авторів.

У підготовці даної статті ми опиралися на педагогічні принципи професора Станіслава Сергійовича Димченка, які формувалися впродовж більш як 45-річного періоду його педагогічної та творчої роботи, з того часу, як він у 1975 році, після закінчення Київського державного інституту культури, стає викладачем кафедри оркестрового диригування.

Як наслідок, **предметом дослідження** є висвітлення процесу історичних етапів формування диригентського мистецтва в класі професора Станіслава Димченка, як самостійного виду виконавської діяльності.

Мета статті – проаналізувати головні педагогічні принципи, якими керувався Станіслав Сергійович протягом 45-річного творчого шляху – творити, досліджувати, втілювати, організовувати, навчати інших.

Виклад основного матеріалу. Кожен ювілей – підсумок пережитого, відчутого, зрешеного. 70-річний ювілей – професора кафедри народних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, заслуженого працівника культури України, відмінника освіти України Димченка Станіслава Сергійовича, благословенний Богом стан високої зрілості, до котрого він підходить непомітно для себе, оглядаючись на пройдений шлях і, усвідомивши пройдене, з надією вдивляється у майбутнє.

Станіслав Сергійович – за час роботи виховав понад 150 високоосвічених виконавців гри на народних інструментах та диригентів українського оркестру, які успішно працюють в учбових закладах культури і мистецтв України. Він відноситься до категорії педагогів-диригентів, покликаних об'єднувати навколо себе студентів, створювати колектив одностайних, який вміє ризикувати заради справи, працювати напружено і цілеспрямовано. Його авторитет базується на глибоких професійних знаннях. Можу сказати, що це викладач з чітким світобаченням, педагог нового мислення, словом та людиною, якій властиві такі якості, як відданість улюбленій справі, високий професіоналізм, натхнення, в якій можна повчитись як жити і працювати в нинішніх і завтрашніх умовах.

С. Димченко – професіональний диригент, який плідно займається проблемами розвитку сучасної педагогіки диригування. Заслугує позитивної оцінки його щире бажання вкласти свій внесок у вирішення ряду проблем, пов'язаних із подальшою розробкою вітчизняної теорії диригування і виконавства на народних інструментах.

Маючи за собою більш як сорокап'ятирічний досвід роботи зі студентами вузу, ще й до того неабиякі організаційні здібності (1987-2014 рр. – декан факультету музичного мистецтва), Станіслав Сергійович є тою непересічною особистістю, яка здатна вирішувати складні завдання нашого сьогодення.

Система навчання студентів на кафедрі народних інструментів має свої специфічні особливості, адже не можна не враховувати, що основна спеціальність у студентів – це гра на інструменті, задля якої вони вступили до вузу. Дехто так і вважає, хоча професор кафедри Станіслав Сергійович Димченко завжди переконливо підкреслює своїм студентам однакову значимість як заняття на інструменті, так і диригування, що повинні доповнювати одне одного. І, навіть, часто спеціальність диригента стає пріоритетною у розвитку та становленні музиканта. Озброєний ґрунтовною високопрофесійною школою, яку він отримав навчаючись в асистентурі-стажування з диригування при Ленінградському інституті культури (1981-1984 рр.) у видатного диригента-виконавця, фундатора вітчизняної диригентської школи, професора Іллі Олександровича Мусіна, який виховав цілу плеяду відомих диригентів.

Ось, як говорить Станіслав Сергійович: «Я дякую долі, що звела мене з такою особистістю, як Ілля Олександрович Мусін. Назвати видатного диригента, професора Ленінградської державної консерваторії імені М. А. Римського-Корсакова своїм Учителем – велика честь для учня» [4, с. 40].

У методиці своєї роботи професор С. Димченко з глибоким розумінням радить своїм студентам вивчати теоретичні праці з техніки диригування свого наставника [11;12;13].

З появою посібника І. Мусіна «Про виховання диригента» з'явилася дієва система навчання в класі диригування. І. Мусін розкриває процес формування диригента, подає практичні поради щодо оволодіння технікою диригування та методикау самостійної роботи диригента.

На думку С. Димченка, педагог вищого навчального закладу з диригування, як правило, має справу зі студентами різних рівнів підготовки. Деякі з них мають лише загальну уяву про схеми тактування. Випускники ж музичних училищ, училищ культури хоч і займалися диригуванням протягом двох років, здебільшого виявляються недостатньо підготовленими для глибокого осмислення диригентського процесу.

Пристаюючи до занять з диригування, зазначає С. Димченко, стикаєшся в своїй більшості з одними й тими ж вадами, що властиві основній масі. Це перш за все загальна скутість рук, плечових м'язів, незнання і невміння пояснити загальні питання постановки, нерозуміння природи диригентських рухів, відмінності тактування від диригування та ін. Найчастіше перед викладачем стоїть проблема позбавитися цих недоліків, або починати вивчення «з нуля». Ось тут професор вирішує для себе питання, яким шляхом він буде йти у вихованні студента-диригента. Неправильна постановка рук викривить або у всякому випадку ускладнить передачу змісту музики. Жорстокі, сухі жести диригента не дозволять йому досягти наспівності в оркестрі тощо. Вправи з пластики, оволодіння жестом «legato» – завдання перших занять. Відсутність таких навиків, як уміння регулювати амплітуду рухів у залежності від розвитку фактури, невміння

передавати відчуття розвитку музики, веде до голого тактування, механічного відкладення долей.

На першому етапі навчання, вважає професор, студент повинен засвоїти техніку рук (яка відіграє роль зовнішнього засобу), за допомогою якої диригентські наміри передаються виконавцям. У цьому напрямку він пропонує (з досвіду І. Мусіна) використовувати невеликі уривки із сонат Бетховена, так як компактність матеріалу, його різноманітність, якість музики – все це при живій подачі матеріалу на уроці приносить велику користь у розвитку мануальної техніки.

Як зауважує професор С. Димченко, різноманітність і різноплановість уривків розвивають у студента вміння читати з аркуша, орієнтуватися у музичному матеріалі. Читання з аркуша у диригентів є основою для автоматизації диригентської техніки. На перших етапах диригування це має величезне значення, так як на початку навчання з кожною новою п'єсою студент боязко починає, мов би спочатку пробує вчитися диригувати. Для засвоєння ряду технічних труднощів Станіслав Сергійович пропонує досить значне коло уривків із сонат, що, крім вирішення технічних проблем, розвиває у студента навик фразування, відчуття будови твору тощо.

На цьому етапі формується розвиток внутрішнього слуху, ритмічний контроль та коректування рухів, ліквідація скутості, пошуки природних рухів. Педагог може поставити перед студентом завдання: вивчити напам'ять невелику п'єсу і диригувати її без супроводу фортепіано, показуючи окремі голоси, проспівуючи голосом мелодію і важливі допоміжні лінії.

Станіслав Димченко в своєму класі використовує груповий метод навчання студентів, бо вправи, вважає професор, завжди пов'язані з деякими труднощами засвоєння, і результативність зростає, якщо студент на уроці бачить зразу декілька прикладів втілення одного і того ж матеріалу, а якщо цьому сприяє і розбір кожним із студентів недоліків диригування, то в даному випадку викладач розвиває в учнях ще одну сторону – спостережливість і вміння аналізувати та виправляти недоліки.

В своєму педагогічному методі він надає великого значення набуттю мануальних навиків. Розвиток мануальної техніки веде до оволодіння технічними труднощами диригування, але не за рахунок зняття образно-художніх уявлень, а перш за все за рахунок їх об'єднання з розвинутою мануальною технікою, мануального відчуття палітри музичного звучання. Тому в його класі велика роль надається вправам для вироблення пластичних рухів, які мають достатньо гостроти і точності, роботі над незалежністю рук, окремо над лівою рукою тощо. Але що особливо важливо – усі ці вправи не є «голим техніцизмом», а наводяться на класичному музичному матеріалі, і з перших же уроків ця робота передбачає розвиток у студентів фантазії, уяви, виявлення в руках рук ритмічних, гармонічних взаємозв'язків.

Цікавою в руслі нашого дослідження є думка професора Станіслава Димченка про те, що в цей же час корисно ввести в диригентський лексикон

студента так зване «роздільне диригування», а саме вчити студента диригувати окремо акомпанемент, педаль, мелодію, відчуваючи руками музичну тканину твору.

Жестом диригент передає образний зміст музики. Необхідна робота над точністю диригентського жесту, пластичністю, багатоплановістю. Обов'язково потрібно відпрацювати жест, котрий передає внутрішню спрямованість музики, багатообразність її ритмічних, гармонічних, мелодичних компонентів. Використовуючи невеликі уривки із сонат Бетховена, студент проходить школу розвитку мануальної техніки. Кількість часу, який потребує той чи інший учень, може бути різним – від декількох занять до декількох місяців, але користь від цього стане відчутною у подальшому навчанні.

Сьогодні Станіслав Сергійович продовжує справу диригентської школи свого Учителя, продовжує традиції завідувача кафедрою оркестрового диригування Ленінградського інституту культури, професора Юрія Борисовича Богданова, який в роки навчання в асистентурі-стажування був диригентом Ленінградського Малого оперного театру. Вони передали йому глибокі професійні навички, що вивели його на широку мистецьку дорогу життя.

Напрацювання професора Станіслава Димченка у галузі диригентської майстерності узагальнені у його навчальному посібнику з диригування, де автор продовжує науковий пошук, який розпочали Л. Гінзбург, І. Мусін, М. Малько, М. Канерштейн, А. Пазовський і підтримали ряд сучасних українських диригентів.

Оригінальність роботи С. Димченка є в тому, що автор спробує описати найтипівіші недоліки в техніці диригування, з якими йому приходилося стикатися в своїй педагогічній роботі, пропонує ряд корисних практичних порад і методичних рекомендацій педагогу і студенту, які відносяться до деяких питань, що найбільш часто зустрічаються в процесі навчання на кафедрі народних інструментів.

У посібнику, що є результатом багаторічної педагогічної роботи, автором викладена концепція взаємозв'язку диригентського жесту і диригентських засобів виразності в області темпу, динаміки, тембру, артикуляції, штрихів, фразування.

Цікавими, на наш погляд, є його статті [5; 6; 7; 8] і, зокрема, стаття «Проблеми становлення та розвитку диригентського мистецтва: здобутки і перспективи» [9]. Станіслав Сергійович радить метод викладання, який має творчий характер в оволодінні диригентською майстерністю, набутті технічних навичок, виконавського вміння і теоретичних знань, а саме:

1. Починати викладання диригування не тільки з постановки диригентського апарату і засвоєння схем тактування, але також з розкриття так званих «магічних сил», які є головним джерелом творчого процесу: емоційності, артистизму, естетичності тощо.

2. Викладання повинно здійснюватися послідовно і поступово з урахуванням органічного засвоєння музично-теоретичних і суто диригентських дисциплін.

3. Студент повинен добре знати позитивні і негативні сторони свого професійного рівня, знати, над подоланням якого «недоліка» потрібно працювати, що в першу чергу удосконалювати і в якому напрямі.

Не важко поррахувати ті головні напрямки в оволодінні диригентською майстерністю, над якими постійно повинен працювати диригент-початківець:

а) знання загально-суспільних і музично-теоретичних дисциплін, а також музичної і художньої літератури;

б) розвиток і вдосконалення музичної пам'яті і слуху;

в) набуття навиків техніки диригування;

г) уміння грати на кількох інструментах;

д) читати партитуру, інструментувати;

е) постійно грати в оркестрі і проводити репетиції з ним.

4. У самостійній роботі студент повинен всебічно розвивати здібність до творчої уяви, яка виникає в процесі диригування.

Для цього необхідно:

а) постійно вивчати методи роботи досвідчених диригентів;

б) самостійно проводити репетиції з оркестром.

5. Задану на семестр програму вивчити настільки повно, щоб на час спілкування з педагогом в основному торкатися питань виконавства.

Для цього, на думку Станіслава Сергійовича, необхідно:

а) музику заданих авторів знати напам'ять;

б) теоретичний матеріал (виконавський аналіз, вивчений розділ про теорію диригування) законспектувати.

6. Дуже важливо, акцентує професор, щоб самостійна робота носила аналітичний характер, щоб нерозкриті і незрозумілі питання стали об'єктом особливої уваги, збуджували фантазію, спонукали до самостійних роздумів, викликали невгасиме бажання подолати незнане, розкрити його сутність до кінця.

Слушні думки про Станіслава Сергійовича висловлює професор Херсонського державного університету Святослав Марцинковський: «Методика навчання професора С. Димченка створювалася достовірно вивіреном науковим шляхом і набрала з часом розвиваючого, завершеного вигляду; в ній знайшли віддзеркалення не тільки методологія виховання виконавських навиків, але й розвиток морально-духовного творчого аспекту у формуванні особистості музиканта-виконавця» [10, с.142].

Концертмейстер класу диригування Наталія Михайлівна Макієвська, характеризуючи С. Димченка зауважує: «Вражає в першу чергу індивідуальний підхід професора до проведення занять з кожним студентом, його тактовність та принциповість, досконале володіння технікою диригування і, що найголовніше, вміння передати, навчити студента.

Розпочинаються заняття. Професор дає можливість студенту показати свою домашню роботу, не зупиняє хід музики, спостерігаючи за кожним жестом, виразом обличчя студента. Ця педагогічна витримка, як часто згадує Станіслав Сергійович, далася нелегко, з роками: «В молодості хотілося, щоби все відбувалося зразу, згодом зрозумів: важливим є спочатку вислухати все, що хоче сказати студент, після чого необхідно його поправити і направити...» – говорить Станіслав Сергійович, розповідаючи про свої перші кроки у педагогічній роботі.

Значну увагу у повсякденній роботі в класі зі студентами Станіслав Сергійович приділяє ліквідації низки технічних недоліків, зокрема:

1. Неправильна постановка рук (руки у верхній або нижній позиціях занадто витягнуті або навпаки: лікті відведені в сторону або притиснуті до корпусу).

2. Скуті, затиснені руки, нема свободи руху.

3. Неестетичний вигляд долоні та пальців рук.

4. Паралелізм у русі рук.

5. Перехрещення рук.

6. Підсакування рук при жестикуляції.

7. Пріоритет жестів вертикальних над горизонтальними.

8. Неестетичне присідання у такт виконуваного твору.

9. Скорочення передостаннього жесту.

Підкреслюючи необхідність такого відтворення всіх авторських позначень Станіслав Сергійович розглядає мистецтво інтерпретації твору крізь призму особистого сприйняття та розуміння студентом розкриття змісту, добиваючись, щоб точність виконання певного позначення поєднувалася з розумінням його відносного характеру. При цьому першочергова увага приділяється техніці диригування: точності показу окремих вступів, розвитку динамічної шкали, розподілу кульмінації, характеру штрихів тощо

Особливе місце на уроках відводиться проблемі диференціації диригентських жестів.

Незалежності руху рук під час диригування Станіслав Сергійович завжди приділяє особливу увагу. Вираз: «У вас невиправданий паралелізм жестів» – став тим зауваженням професора, яке було небажане для студентів на уроці.

Варто зауважити, що працюючи зі студентом над музичним твором і спостерігаючи, що студент не справляється із технічними труднощами, Станіслав Сергійович досить часто використовує методику особистого показу: стає за пульт і блискуче диригує. При цьому його жести та міміка є настільки переконливими, що здавалося: саме так, а не інакше повинна бути відтворена технічна та артистична передача звукової палітри твору».

Кредо Димченка – педагога: «Кожен студент мусить підготуватися для відповідей на запитання щодо виконуваного твору. Це своєрідний колоквіум, без якого не можна починати диригувати».

В листах випускників професора С. Димченка знаходимо цікаві посилання на роботу в класі диригування, а саме: «Найважче було передбачити, про що він спитає, оскільки при його винятковій ерудиції, пам'яті, дотепності важко було про це здогадатися. С. Димченко завжди після виступу студента звертався до присутніх студентів класу диригування з пропозицією висловити свої думки щодо виконуваного твору. Після обговорення підсумовував сказане, робив зауваження не тільки диригенту, а й аналізував виступи колег, що критикували... Траплялися випадки, коли «критикам» діставалися більше ніж диригентам, особливо, якщо колеги були не досить об'єктивними, а зауваження бездоказовими.

Професор С. Димченко часто підкреслював різницю між професійною критикою, яку він не просто визнавав, а вважав корисною та важливою... і дилетантською. Якщо хтось скаже, що йому не подобається виконання, то одразу почує: «Чому?» Станіслав Сергійович схвалював позицію студента, який відстоював своє розуміння твору, навіть не погоджуючись з професором...

Енергетика особистості С. С. Димченка – дуже могутня, так пише Катерина Чикун (випускниця 2016 року). Це дозволяє йому працювати зі студентами на благо творчих ідей. Його манера спілкування не авторитарна, а доброзичлива. Станіслав Сергійович завжди відкритий до людей. У спілкуванні зі студентами він викликає довіру, мовби підтягуючи їх до свого рівня. Це рідкісний дар, здійснити який на практиці не кожному дано. Стати студентом його класу – велика честь і відповідальність.

З листа Василя Приймака (випускник 1979 року): «Всі вихованці Станіслава Димченка зберігають вдячну пам'ять про нього як чудового педагога, справжнього вихователя високого смаку, чуйну людину.

«Вступивши в 1975 році до Рівненського культурно-освітнього факультету Київського державного інституту культури, я розпочав своє навчання по диригуванню в класі Димченка Станіслава Сергійовича.

Безкомпромісний у поглядах і переконаннях, надійний у праці та вірний у дружбі, завжди відкритий до добра і нетерпимий до фальші – таким є Станіслав Сергійович в моїй пам'яті і всіх тих хто у нього вчився, хто його знає і працює разом з ним. Це пам'ять на все життя, це – як перша любов, яка ніколи не минає.

В кожному своєму учневі Станіслав Сергійович перш за все бачив не покійного виконавця його художніх намірів, а художню особистість, артистичну індивідуальність, яку належить не втиснути в красиве русло намірів педагога, а розвинути, дати розквіт індивідуальним нахилам, смакам, підготувати з нього самостійного творчого музиканта, який міг би розвиватися, йти вперед шляхом самовдосконалення».

У спогадах Олени Петенко (випускниці 1997 року) зафіксовані надзвичайно цінні твердження про те, як саме ставився професор до проведення індивідуальних занять. За її словами: «Маючи великий досвід

практичної діяльності та яскравий педагогічний талант Станіслав Димченко своєрідно, цікаво проводить індивідуальні заняття з диригування, часто експериментуючи, застосовує методику індивідуального підходу до кожного з учнів.

Особливого значення Станіслав Сергійович надає розвитку у своїх вихованців оркестрового мислення, а також вивченню й опануванню різних музичних стилів. У процесі творчого пошуку нових методів викладання він вивчає зі студентом за один семестр великі і малі форми кількох композиторів, представників різних епох, що має можливість розвивати індивідуальні особливості молодого музиканта та прищеплювати відповідні навички при самостійній роботі над матеріалом.

Принципового значення надає професор С. Димченко репертуарові: завжди у програмі звучать твори високого ідейного змісту, найкращі зразки класичної та сучасної музики. Особливе місце посідає українська класика. Велику увагу приділяє С. Димченко вивченню спадщини Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, розглядаючи їх творчість, як лабораторію вдосконалення професійної майстерності виконавця.

Професор С. Димченко детально опрацьовує зі студентом нотні тексти, особливо увагу звертаючи на серйозне вивчення закономірностей розвитку музичної форми, без чого неможливе глибоке проникнення в художній задум композитора.

На індивідуальних заняттях з диригування С. Димченко домагається виразного показу рельєфу тематичного плану правильного співвідношення голосоведення, дотримання прийомів інструментальної гри, тобто всього того, що безпосередньо впливає на тембральне забарвлення оркестрової літератури.

Багато часу С. Димченко присвячує роботі над музичною формою. «Ніколи не розривайте твір на дрібні фрагменти, особливо у великих полотнах, – зазначає він. – Завдання диригента полягає в тому, щоб із багатьох епізодів, часом навіть дуже різних за характером побудови, створити єдине ціле, виразити велику і глибоку думку, яка народилася з довготривалих роздумів... Вчиться думати великими масштабами. Створюйте велику арку, в якій заблищать усі архітектурні деталі».

На думку С. Димченка, диригентська майстерність – це не якісь особливі прийоми керування колективом виконавців: її набувають внаслідок глибокого проникнення в ідейний зміст творів, ґрунтовного осмислення тих формотворчих елементів, з яких складається композиторське письмо.

Як відзначає учень Станіслава Сергійовича, сьогодні директор музичної школи у м. Дрогобич Львівської області Роман Кица (випускник 1993 року): "Прошло вже майже 30 років, як я закінчив Рівненський державний інститут культури, а в пам'яті моїй не згасають враження від мого викладача Димченка Станіслава Сергійовича. Згадуючи свого вчителя, наставника, мимоволі відновлюються в пам'яті всі зустрічі з ним, розмови, події, пов'язані з заняттями, виступами на концертах, студентським життям

тощо. Станіслав Сергійович був уважним не тільки до мене, а й до всіх студентів класу. До кожного з нас мав індивідуальний підхід, засуджував і хвалив цілком заслужено і справедливо. Радість і вдячність, як і гнів, у нього були безмежні. Це була дуже корисна практична, життєва школа.

Ми, його перші учні, щасливі тому, що зустріли на життєвому шляху вчителя, котрий став старшим другом назавжди.

Станіслав Сергійович – людина високих благородних почуттів, доброзичливий порадник і наставник. Він для студентів – джерело наукових ідей. Чимало з його вихованців стали науковцями, захистили кандидатські дисертації, отримали почесні звання.

Тому я дуже щасливий, що доля звела мене з таким великим митцем. У його класі вчитися було нелегко. В особі педагога-музиканта поєднувалися вимогливість і емоційність, високий професіоналізм і новаторство. Він завжди вимагав більшого, ніж ми могли в ті часи. Тепер лиш усвідомлюю як він горів, але залишався неопалимою купиною, даруючи всім нам животворне полум'я свого серця. У кожного з нас є повага до його не тільки як до керівника чи диригента, але й величезна довіра як до митця.

Завжди залишатись у строю, завжди бути з рідними студентами – кредо митця. Він не може не передавати зерен своїх знань наступним поколінням, не може стояти осторонь тих глибинних процесів, що відбуваються у культурному житті країни».

Процитую думку магістрантки Тетяни Петренко, яка стверджує, що вчитися диригуванню у класі С. Димченка мріяв кожний студент, адже ці заняття відзначалися високою професійністю, творчою наснагою, підкріпленою яскравим інтелектом педагога. Мені випала щаслива нагода брати уроки з диригування в класі Станіслава Сергійовича. Пам'ятаю копітку роботу над I частиною симфонії №104 Йозефа Гайдна. Скільки нового і цікавого я змогла почерпнути на тих заняттях, скільки незвичного для мене було відкрито!

За час мого спілкування з С. Димченком мене вражало його посправжньому батьківське піклування про долю та майбутню перспективу студентів, їх побут, життєвий шлях, яким вони підуть після закінчення нашої alma mater.

Вимогливість, принциповість та доброзичливість – ось риси, притаманні Станіславу Сергійовичу у питаннях навчального процесу, забезпечення науково-педагогічними кадрами кафедри народних інструментів.

Станіслав Сергійович – професор, викладач, людина... І впродовж всіх років навчання він не змінився – так само ввічливий, привітний, інтелігентний. Змінилися лише його професійні здобутки – він став провідним фахівцем вузу, незмінним деканом факультету музичного мистецтва (1983-2014 рр.). Солідні творчі і педагогічні здобутки не затьмарили його привітної усмішки, і дай Боже, щоб вона сяяла на його обличчі ще впродовж довгих літ.

Багатомірність та багатогранність особистості Станіслава Сергійовича відзначає Любов Андріївна Боднар, доцент Львівської державної музичної академії ім. М. В. Лисенка: «Я знайома з ним як професіоналом і людиною близько 50-ти років (це був 1967 рік, коли ми вступили до Дрогобицького музичного училища). Знаю як людину творчу, активно-діяльну і водночас толерантну, товариську, відкриту до конструктивного діалогу. А говорити з ним завжди приємно і цікаво. Станіслав Сергійович – людина, що увійшла в музичне мистецтво, зокрема диригентське, з дещо відмінних від багатьох із нас стартових можливостей. Такого рівня може досягти особистість, котра вміє і має постійну потребу вчитись. Вчитись, все бачити і аналізувати, аналізувати всебічно, із вмінням з кожного конкретного знання чи навички відібрати ті раціональні зерна, котрі можна засіяти у творенні щоденної справи, передбачаючи у які плоди і на якому ґрунті ці зерна можуть прорости.

На яких посадах він не працював, ці зерна давали добрі плоди для потребуючих, котрі, споживавши ці знання, запліднювати цими плодами-ідеями душі потребуючих молодих музикантів, створюючи ауру творчості і доброзичливості, котрі так необхідні для творення духу мистецтва у мистецьких навчальних закладах.

В цьому році нашому професорові виповнюється «кругла дата», ми всі бажаємо йому наснаги в роботі, здоров'я, бути разом з нами ще довго-довго... Многая літа, професоре!»

Отже, проведений аналіз специфіки пізнання диригентського мистецтва в класі професора Станіслава Димченка, з точки зору формування виконавської майстерності в навчальному процесі, у багатьох чинниках є свідченням досягнення професійних вершин, які можуть слугувати ідеальним образом для нинішніх та майбутніх поколінь педагогів і науковців.

Висновки. Підводячи підсумки, можна констатувати, що на основі спогадів колег, однодумців і випускників класу диригування нами було представлено і розкрито головні педагогічні принципи професора кафедри народних інструментів Димченка Станіслава Сергійовича, які формувалися впродовж 45-річного періоду його педагогічної і творчої роботи. Базуючись на виокремлених характеристиках та зважаючи на риси характеру, можемо впевнено стверджувати, що, будучи високоосвіченим, професійним, інноваційним, креативним, високоморальним науковцем і педагогом, його науково-педагогічна діяльність, ідеї і погляди не лише не втратили свого значення, а є справжнім дороговказом для майбутніх поколінь педагогів і науковців.

Колектив викладачів і студентів Інституту мистецтв вітає Станіслава Сергійовича з наступаючим ювілеєм зрілості і від щирого серця бажає йому творчого довголіття, подальшого щасливого і здорового життя, успішно реалізовувати свої творчі задуми з такою добротворчою енергією, мудрістю, щедрістю душі і професіоналізмом, як завжди!

Хай життя Ваше, пане Професоре, буяє ще багато літ весняним калиновим цвітом, хай струни Вашого чутливого серця ще довгі роки звучать передзвоном добра і щастя на радість рідним і друзям, усім, кого доля звела бути поруч з Вами!

Хай Вам сонце України навіває фантазію для наступних музичних творінь!

Список використаної літератури

1. Атаманчук Г. П. Хто є на Рівненщині. Енциклопедичний довідник / Г. П. Атаманчук. – Рівне: видавець О. Зень. 2002. – С. 69.

2. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа): [підруч. для вищ. Та серед. муз. навч. закл.] / М. А. Давидов. – вид. 2-ге, допр., випр. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2010. – 592 с.

3. Димченко С. С. 40 років факультету музичного мистецтва РДГУ. Енциклопедичний довідник / С. С. Димченко. – Рівне: Овід, 2011. – 352 с.

4. Димченко С. С. Раритетний концерт: до 80-річчя від дня народження Стефана Турчака / С. С. Димченко // Музика, Київ., 2018. – С. 40-43.

5. Димченко С. С. Концепція взаємозв'язку диригентського жесту, міміки, пантоміміки та виразності обличчя у відображенні образно-емоційної характеристики музичного твору / С. С. Димченко // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя.: зб. наук. пр. – Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне: Волинські обереги, 2018. – Вип. 10. – С. 151-156.

6. Димченко С. С. Внесок Миколи Малька у становлення та розвиток диригентського мистецтва в Україні / С. С. Димченко // Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Науковий вісник №1 (18). – Київ. – 2014 – С. 138-145.

7. Димченко С. С. Диригентські засоби музичної виразності у відтворенні фразування / С. С. Димченко / Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя.: зб. наук. пр. – Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне: Волинські обереги, 2019. – Вип. 11. – С. 122-127.

8. Димченко С. С. Постать Стефана Турчака в контексті розвитку диригентського мистецтва в Україні другої половини ХХ століття (до 80-річчя від дня народження) С. С. Димченко // Виконавське музикознавство як методологія формування фахового мислення (до курсу «Методологічні основи формування майстерності студентів кафедри народних інструментів»: Наук. вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2018. С. 29-36.

9. Димченко С. С. Проблеми становлення та розвитку диригентського мистецтва: здобутки і перспективи // С. С. Димченко // Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: зб. наук. пр., Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, Ін-т мистецтв. – Рівне: Волин. обереги. – 2018. – Вип. 4. – С. 210-220.

10. Марцинковський С. Л. Секрети педагогічної майстерності Станіслава Димченка / С. Л. Марцинковський // Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: зб. наук. пр., Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, Ін-т мистецтв. – Рівне: Волин. обереги. – 2020. – Вип. 6. – С. 132-142.

11. Мусин І. А. Техніка дирижування / І. А. Мусин. – Л.: Музика, 1967, 352 с.

12. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки / И. А. Мусин. – Л.: Музыка, 1987. – 247 с.

13. Мусин И. А. Язык дирижерского жеста / И. А. Мусин. – М.: Музыка, 2007. – 232 с.

14. Прокопович Т. Ю. Факультет – симфонія його життя! / Т. Ю. Прокопович // Українська музична газета. – Київ – № 1. – січень-березень 2009. – С. 1-2.

15. Столярчук Б. Й. Митці Рівненщини. Енциклопедичний довідник / Б. Й. Столярчук. – Рівне: видавець О. Зень, 2011. – 386 с.

•

УДК 78.03(477)

Столярчук Б.Й.

НА ШЛЯХУ ДО ЄВРОПИ: МИКОЛА ЛИСЕНКО І РІВНЕНЩИНА

Анотація. У статті представлено маловідомі сторінки основоположника української класичної музики Миколи Віталійовича Лисенка, життя і творчість якого пов'язані з Рівненщиною. У статті вміщено архівні документи, що свідчать про перебування його в нашому краї, розповідається про численні концерти та імпрези на пошанування композитора впродовж ХХ століття та в Незалежній Україні. Талановитий композитор і піаніст-віртуоз, видатний хоровий диригент, пропагандист і дослідник українського фольклору, засновник мистецької освіти – ось неповний перелік заслуг Миколи Віталійовича. Його ім'я знане серед усіх, хто цінує і пропагує українську пісню, музику, оперу. Вдячні нащадки пишуться і пам'ятають про цю непересічну і унікальну людину та її вагомий вклад в українську культуру. Нині його ім'я присвоюється навчальним закладам, ним названо вулиці, на його честь проходять конкурси і концерти.

Ключові слова: музика, хоровий диригент, композитор, українська культура, конкурс, фольклор.

Annotation. The article presents the little-known pages of the founder of Ukrainian classical music Mykola Lysenko, whose life and work are connected with Rivne region.

The article contains archival documents that testify to the composer's stay in our region, tells about numerous concerts and events in honor of the artist during the 20th century and in independent Ukraine. Talented composer and pianist-virtuoso, outstanding choral conductor, propagandist and researcher of Ukrainian folklore, founder of art education – this is an incomplete list of merits of Mykola Lysenko. His name is known among all those who appreciate and promote Ukrainian song, music and opera. Grateful descendants are proud and remember this extraordinary and unique person and his significant contribution to Ukrainian culture. Today his name is assigned to educational institutions, streets are named after him, competitions and concerts are held in his honor.

Keywords: music, choral conductor, composer, Ukrainian culture, competition, folklore.

Постановка проблеми. Сьогодні життя і творчість Миколи Лисенка посідає важливе місце в науковій та навчальній роботі дослідників і педагогів нашого краю.

Викладачі Рівненського державного гуманітарного університету Інституту мистецтв на своїх кафедрах готують спеціалістів для сфери культури, мистецтва та освіти. Студентів навчають досвідчені педагоги, випускники Київської, Львівської та Одеської музичних академій. В інституті науково-методична робота: видаються методичні та навчальні посібники, які допомагають студентам ефективно та якісно оволодіти фаховими дисциплінами, неодноразово досліджувалася і творчість Миколи Лисенка. До прикладу, Костянтин Устенко підготував та видав навчально-методичний посібник «Микола Лисенко і становлення хорового професіоналізму в Україні» (2006 р.) Це видання підготовлене для студентів музично-педагогічних факультетів та викладачів хорових дисциплін, що сприятиме у підвищенні інтелектуальної активності майбутніх фахівців.

Мета статті – дати характеристику про перебування Миколи Лисенка на Рівненщині, під час його поїздки на навчання до Лейпцигу. Хоча ці короткоденні зупинки були нетривалими, але вони були творчими, залишились для нашого краю знаковими, про перебування тут класика української музики Миколи Лисенка.

Листи писані молодим Миколою Віталійовичем з Рівного датовані 11 вересня 1867 року, автор детально описує своє перебування в нашому краї.

Аналіз досліджень. У мистецькому житті Рівненщини порстать Миколи Лисенка – Взрєць для сучасників, приклад того, як треба служити народові. Тому за невтомну пропаганду народної пісні, за демократизм, не підтримували його ані (українська) буржуазія, ані російські монархісти.

Але Микола Лисенко од народу набирався сили...

Свідченням цього є відгуки у пресі в газеті «Волинь» від 20 листопада 1942 року про вшанування Столітнього ювілею Лисенка на Рівненщині. І.Пашука «Велич Лисенкової музики» програма для 150-річчя народження М. Лисенка. Звучала увертюра до опери «Тарас Бульба», «Радуйся ниво неполитая». К. Квітка «Народні пісні записані з голосу Лесі Українки». Євген Товстуха «Микола Лисенку у Дубні».

Марія Афонченко до своєї хрестоматії з диригування «Українська хорова духовна музика» включила твір Миколи Лисенка «Камо поїду». На цьому прикладі пояснено перемінні розміри, що складають певні труднощі у виборі схем диригування.

До творчості Миколи Лисенка зверталися також науковці В.В. Кравчук «Вокальна Шевченкіана М.В. Лисенка в інтерпритації Модеста Менцинського», В.Г. Піддубник, викладач кафедри хорового диригування РДГУ «Пісні з Волині у фольклористиці М.В. Лисенка», Г.М. Турчин «Основні принципи музичної педагогіки Миколи Лисенка».

Означена стаття покликана представити широкому загалу не лише перебування Миколи Лисенка на Рівненщині, а й його творчість, записи народних пісень, які він прагнув донести до широкого загалу людей, виконанням їх на концертних помостах.

«Фольклор – писав Микола Лисенко – це саме життя, ця сфера як повітря, людині необхідна, без неї гріх починати свою працю і музиканту і філологу».

Виклад основного матеріалу.

Восени 1867 року, у вересні місяці близьке товариство вирядило Миколу Лисенка за кордон до Лейпцига.

Шлях був неблизьким і непростим. Головним «перевізником» того часу на трасі Київ-Житомир був підприємець Пере-Хайм Фельденкрайз. Контора кінських диліжансів містилася в Житомирі. Цей величезний двовізний екіпаж на високих колесах, запряжений у дві пари трійок одномасних коней прямував на Рівне. Шлях пролягав через старовинний Корець, довелося їхати вночі, але «при слабкому світлі місяця показували старовинні розвалини замку кн. Корецького, древнього православного південно-руського роду князів та види і розвалини костелу домініканців, стіни як шпилі чорніли, а деталі затушувались тьмою». Мабуть Лисенко мав на увазі Воскресенський монастир базиліанів, заснований у 1616 р.

Далі шлях проліг на захід: «Рано вдосвіта проїжджали через містечко Гощу». Тут Лисенко попросив кучера на якусь мить зупинитись, бо «...з моста на р. Горині відкрилась безподібна панорама внизу – полог (долина) перерізувана змієюю – Гориною, з сінокосами, нивами і все це на горизонті оздоблено вінком вічних лісів. Коли диліжанс виїхав на одну з гірок, внизу з'явилось Рівне – тодішній повітовий центр.

Годинник показував 11 годину ранку, коли Лисенко взяв свої речі з диліжанса. Тут нагодився візник, який взявся довести приїжджого до його друга Олекси Петрова – вчителя Рівненської гімназії. Він жив у будинку викладачів (нині по вулиці Драгоманова, 17). Але Лисенко не застав його вдома і ще одного свого знайомого-полтавця Цисса, проте жінка, що служила у Цисса, одчинила мені Олексину хату.

При зустрічі, яка була тепла і зворушлива, друзі вирішили показати Рівне, яке на той час не могло чим цікавим похвалитися. І вони вибрали для огляду «руїни замку кн. Любомирського». Як писав Лисенко «До цих руїн непросто було добратися». Але йому він запам'ятався: «Величезна це будова, видно, велично колись то влаштована, судячи по фресках і багатій, вже на половину облупленій і протертій живописі, однако стоїть як свідок давньої слави і сваволі. Багато сходів крутих, з закрутами, місцями цілих, а місцями майже розвалених, ведуть вони по величезних, почорнілих від часу кімнатах, де кроки наші якомось сумно і дзвінко розносились. Найбільше вражала нас зала, страхітливо висока, в два світла, а нижні вікна в ній були зроблені у виді дверей. Стеля вся розмальована і центрі її зображені Бог Отець, Син і Св. Дух з трубящими по боках анголами, багато ніш, альковів і т.п. Не стало би паперу описати все. Нижній поверх займав склад, та й живуть тут кілька безпомічних бідняків-гімназистів. Один з них водив нас по цьому замку...»

Вечері Олекса Петрович повів Лисенка до Семена Харченка – місцевого посередника. Перед присутніми Лисенко «Грав цілий вечір на роялі Брейнккофа і Гертеля, но він досить глухий і клавіатура нерівна...», але нечасто в повітовому центрі можна було слухати гру такого музиканта, яким був на той час Лисенко.

Збираючи матеріали для майбутньої опери «Тарас Бульба», Лисенко весною 1967 року відвідав старовинне Дубно, де відбувається основна дія опери. Цьому послужила одноіменна повість Миколи Гоголя. Навчаючись у Київському університеті, Лисенко зацікавився літературною спадщиною Василя Гоголя, батька відомого письменника.

У той період Микола Лисенко був членом аматорського театру, який ставив комедію «Простак» Василя Гоголя, а музику до вистави аранжував Лисенко.

Перебуваючи в Дубно, Лисенко відвідав ті місця, про які йдеться в повісті Миколи Гоголя, щоб достовірно показати розвиток подій в опері.

Як згадує син композитора Остап Лисенко про відвідання батька міста Дубно: «То велика річ, коли композиторові вдається побувати в тих місцях, де колись жили і живуть його герої. Я це по собі знаю. Польські картини в опері майже всі нав'язні тим, що я бачив і відчував у Дубно...»

І далі «Годинами простоявав Микола Віталійович біля старого замку у дубенського воєводи... Дивився композитор на величезну середньовічну будівлю з чотирма баштами, на поля, де-не-де вкриті лісками, і бачив замок цей в облозі козацькій...»

Чи не тут, біля ліска, зустрівся востаннє Андрій зі своїм батьком?» За життя композитора опера поставлена на сцені так і не була.

Як вшановували столітній ювілей Миколи Лисенка на Рівненщині 1942 року.

В кінці квітня до Рівного завітали музично-артистичні сили Києва. Це перше турне столичних митців у складі: Шереметинська – сопрано, Торанова – мецо-сопрано, Плотников – баритон, і Рада Лисенко – піаністка-онука Миколи Віталійовича та відома Київська капела бандуристів у складі 15 осіб.

На друге турне передбачався приїзд Української Національної хорової капели під орудою Гончарова у складі 60 осіб. Організацію концертів взяв на себе П. Скрипник, від 14 до 20 квітня, який відвідав Київ і домовився з артистами. Також окружна Просвіта в Рівному провела конкурс хорових колективів «свято української пісні» з нагоди 100-ліття від дня народження Миколи Лисенка. У цей період виступив з концертом хор окружної Просвіти під орудою Юрія Цехміструка, який заспівав «Засяло сонце золоте», «Зеленая ліщинонька», «Котилася зірка», «Туман хвилями лягас», «Птичий хор».

Як пише Улас Самчук у своїй книзі «На коні вороному»: «...у залі кіно «Скеля» – свято пісні, присвячене століттю народження Миколи

Лисенка. Виступало п'ять хорів з сіл Глинки, Обарів, Шубків Городок і самого Рівного... Такі імпрези відбулися по містах, містечках і селах».

У 1988 році громадськість Рівненщини вшанувала пам'ять Миколи Лисенка.

У місті Рівне по вулиці Драгоманова, 17 двоповерхова будівля пам'ятає багатьох відомих митців, чії життєві і творчі шляхи пов'язані з ним. Тут свого часу проживали викладачі Рівненської гімназії, тут побували видатні діячі вітчизняної культури – письменник Володимир Короленко, історик, етнограф Микола Костомаров, літературознавець, фольклорист Михайло Драгоманов, член Кирило-Мефодіївського братства Петро Чуйкевич. З цим будинком пов'язані імена діячів української культури основоположника української музики Миколи Лисенка та фольклориста, етнографа Миколи Біляшівського. Саме цим двом відкрито меморіальні дошки. Того дня відбувся великий концерт, до якого були включені музичні твори Миколи Лисенка. Після концерту своїми враженнями поділилася онука Миколи Лисенка Рада Остапівна:

– На цьому вечорі я ще раз переконалася: народна пісня живе. Це не архаїка. Вона потрібна народові. Лисенко потрібен йому... Зворушена до сліз, бо побачила, що Лисенка треба слухати у Рівному, настільки теплий і сердечний був концерт, сама атмосфера зустрічі, з якою любов'ю поставились до неї усі без винятку.

Композитор Андрій Штогаренко сказав: Почуваю себе справді на українській землі. Наш музичний побут настільки знизився, і все тому, що ми відірвалися від національного, рідного. Наше коріння – у народній пісні.

Дуже зворушений від концерту. Те, що я сьогодні побачив і почув, було глибоко артистичним і народним за використанням. Хай це свято триває, хай стане традицією. Приєднаємось до цієї слушної пропозиції композитора.

Десять роками раніше в Рівному відбувся авторський концерт композитора Андрія Штогаренка. З ініціативи художнього керівника і диригента Богдана Депо і за участю камерного оркестру Рівненської філармонії, були виконані «Вірменські ескізи», поем «Пам'ять кобзаря», «Молодіжна Сюїта №4». Прозвучали вокальні твори «Дивертисмент для флейти і струнного оркестру». В концерті брали участь професор Рада Остапівна Лисенко – онука Миколи Лисенка, та її донька Наталія Лисенко, які репрезентували фортепіанні твори Андрія Штогаренка.

У рік 150-річчя від дня народження Миколи Лисенка, виконавчий комітет обласної ради народних депутатів розглянув клопотання обласного управління культури і вирішив просити Кабінет Міністрів України присвоїти Рівненській дитячій музичній школі №1 ім'я Миколи Віталійовича Лисенка. Музична школа один із найстаріших музичних закладів на Рівненщині, яка цього ж року переступила 50-річний рубіж і нині продовжує виховувати нове покоління музикантів, виконавців, майбутніх

педагогів. У трьох корпусах школи пізнають світ музики понад тисячу дітей. Тут вас зустріне стенд з портретом Миколи Лисенка і зможете прочитати слова Максима Рильського:

*Він од народу набирався сили
В натхненній праці, в боротьбі палкій,
Коли творив щоденний подвиг свій
Во ім'я тих, що сіяли й косили.*

Висновки. Рівненщина шанує Миколу Лисенка, який помітно збагатив Національну скарбницю народу, він своїм життям та творчістю пов'язаним з поліським краєм, його твори звучать в навчальних закладах Рівненщини, в творчих колективах, у відкритті меморіальних дошок. Виховується нове покоління музикантів, виконавців, майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухало Г., Матійченко В. Рівне. *Вулиці, майдани, проспекти...: корот. довід.* – Рівне.: Волин. обереги, 2000. – С.126-129.
2. Квітка К. *Музично-фольклористична спадщина Лесі Українки//Спогади про Лесю Українку.* – К.: Дніпро, 1971. – С.247-256.
3. Лисенко О. Спогади про батька. – К.: Муз. Україна, 1991. – С.315
4. Лисенко М.В.// *Пацук І. Меморіальні дошки у Рівному: іст.-краєзн. Довід.* – Рівне, 2008. – С.32-33.
5. Малаков Д. *Із Києва до Житомира на перекладних // День.* – 2013. – 17 серпня. – С.1
6. *Микола Лисенко. Листи.* – К.: Муз. Україна, 2004. – С.15-18,61,157-158,250,309,483-485.
7. Самчук У. *На коні вороному.* – Вінніпег: Вид-во т-ва «Волинь», 1975. – С.197-199.
8. *Микола Лисенко і Рівненщина.* – Рівне: О. Зень, 2012. – 80 с.

УДК 783:8 (477)

Трофимчук О.І.

СЕМІОЗИСНЕ ТА АУДІАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО МУЗИКАНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

Анотація. На основі порівняльного аналізу особливостей музичного мислення людини в історичній ретроспективі у статті робиться спроба узагальнити і прояснити деякі сучасні проблеми його формування через введення двох основних форм виявлення: семіозисної та аудіальної.

Ключові слова: семіозис, аудіальне мислення, бриколаж, мінімалізм.

Annotation. Based on a comparative analysis of the peculiarities of human musical thinking in historical retrospect, the article attempts to generalize and clarify some modern

problems of its formation through the introduction of two main forms of detection: semiotic and audial.

Key words: semiosis, audial thinking, bricolage, minimalism.

Анотація. На основанні сравнительного аналізу особливостей музикального мислення людини в історическій ретроспективі в статті робиться спроба обобщення і прояснення деяких сучасних проблем його формування через введення двох основних форм виявлення: семиозисної і аудіальної.

Ключевые слова: семиозис, аудіальне мислення, бриколаж, мінімалізм.

Розвиток музичного мистецтва у всі часи був тісно пов'язаний із загальним рівнем культури, соціальних форм взаємовідносин у суспільстві, економіко-побутового рівня життя. У сучасний, глобалізаційний період особливо важко академічним напрямом музики мати численну свою аудиторію, бути затребуваними серед величезного розмаїття сучасних форм впливу на масову свідомість людей, на формування їх естетичних смаків. Тут відіграє роль і недостатній рівень менеджерської діяльності з питань "розкрутки" таких музикантів, і низький споживацький культурний рівень слухацької аудиторії, який зорієнтований на постійне споживання чогось такого, щоб дивувало (цирковість, епатажність, незвичність подачі). На сцену частіше потрапляють музиканти, які не маючи академічної школи (бази знань і навичок) вміють завоювати увагу аудиторії далеко не завжди високим мистецьким виконавським рівнем, а оригінальністю мислення, свіжістю, нестандартністю форми подачі музичного матеріалу часто у еkleктичних різностильових поєднаннях. Студенти (майбутні музиканти-інструменталісти) виконавських кафедр спеціалізованих музичних навчальних закладів у порівнянні часто виглядають неконкурентними. Одна з головних причин такого явища полягає у "специфічному" семиозисному (знаковому) мисленні сучасного академічного музиканта, що сформувалося в процесі довготривалого навчання (школа-училище-вуз), зорієнтованому передусім на точному відтворенні нотних текстів, написаних композиторами за допомогою певних знаків (нот), тобто такому, яке повністю знаходиться у площині традицій академічної музики. Інерційність мислення людини часто залежить від тривалості її перебування в певних умовах. Чим довше людина займається своєю вузькопрофесійною роботою, тим часто важче їй "вирватися" за межі звичних своїх навичок та знань, абстрагуватися, піднятися вище над рутинністю у професійній роботі. Музикант, який з дитинства навчався лише відтворювати нотні тексти, у зрілому віці навряд чи зможе вільно імпровізувати, придумувати фактуру чи самостійно творити оригінальну талановиту музику. На противагу цьому, людина, яка "необтяжена" такими навичками і знаннями, і має певні здібності легше йде на пошуки нового. То ж на часі подивитися на формування мислення музиканта під таким кутом зору.

Питанням мислення присвячені дослідження К.Леві-Стросса, Дж.Ділі, музичний аспект був у полі зору робіт О.Дубінець, О.Капічної, В.Мартінова, Ю.Холопова, Т.Чередніченко та ін. Проте у цих дослідженнях відчувається брак висновків і узагальнень рекомендаційно-практичного характеру для формування мислення молодого музиканта.

Прослідкуємо онтологію формування мислення людини від найдавніших часів. Традиційна музика сформувалася під впливом двох потужних сфер креативної діяльності людини: танцю (ритуального, обрядового, побутового та ін..), де домінує ритмічне начало, і співу (у т.ч. гри на інструменті), де домінує інтонаційно-темброва природа. Відтак формувалося і мислення традиційної людини, якому загалом властиві дві форми прояву: інтонаційна та ритмічна.

Звук, відтворений людиною від найдавніших часів, мав, залежно від умов використання, різне смислове навантаження: від суто практичних завдань (заякування звіра, полегшення виконання колективної роботи) до магічних ритуалів і обрядів (задобрювання богів). Значна частина звуків, очевидно, виникала як результат збудженого почуття на певні подразники (так звані "патогенні інтонації"). З розвитком мови, вдосконаленням її комунікативних функцій сфера використання звуків розширюється, з'являються "логогенні інтонації", пов'язані з інтонаціями слів і словосполучень. Очевидно, що форма збереження і передачі слів, їх елементарних поєднань, як і інтонацій, породжених цими словами, була усна. І слова, і інтонації відтворювалися, сприймалися і фіксувалися в пам'яті на слух, розвиваючи у людини при цьому так зване **аудіальне мислення**, де головне навантаження лягало на слухові відчуття та пам'ять.

Проте, говорити, що у ньому не використовуються елементи семіозису (знакової системи фіксації інформації), очевидно, не доводиться. При гри на слух виконавець, опираючись, звісно, на аудіальне мислення, долучає до цього і м'язеву пам'ять, а інколи і візуальний чинник – слайд побаченого оригінального виконання (рух пальців виконавця, особливості його постави), що зринає в пам'яті як своєрідний патерн (зразок, шаблон або й взірець). Такими ж патернами стають завчені на рівні м'язевої пам'яті пасажи чи певні ритмоінтонаційні формули чи послідовності.

Елементи використання знаків (семіозис) виникли з першими спробами людини зафіксувати знання, набутий досвід у вигляді петрогліфів, наскельних малюнків, знакових форм фіксації інформації. Згодом, у індоіранській культурі вони трансформувалися у знаки, кожен з яких відповідає певній фонемі; у китайській – у ієрогліфи, де знак може означати слово або й словосполучення.

Подібний шлях тільки значно пізніше пройшла історія фіксації музичних звуків. Від записаних звучань японської церемоніальної музики Гагаку (500 роки н.е.) до систем фіксації демественного співу (кінець першого тисячоліття н.е.), а далі крюкової нотації і, врешті п'ятилінійкової нотної системи.

Таким чином знак став своєрідним посередником, кодером-декодером, між людиною (музикантом) і звуком (музикою).

При вивченні музичного твору з нот елемент творчості звужується до відтворення окремих деталей косметичного характеру (нюансування, штриха, артикуляції, темпових співставлень, динаміки і т.ін.) Тобто, нотний текст, як у певному розумінні "матриця" вже існує. Лишається тільки її "оживити" за рахунок внесення дрібних деталей, які, разом з тим, не порушують загальну архітектуру і стилістику відповідного твору.

Таким чином ми маємо справу з так званим **семіозисним мисленням**, при якому творчість музиканта реалізується через оволодіння ним певною знаковою системою і зорієнтована на репродукування існуючих "протомоделей" – музичних творів.

Поодібне мислення знаходимо і у відтворенні фольклорної музики, структура якої регламентується куплетами, якщо це пісня, чи стабільністю побудов, об'єм яких часто кратний чотирьом, восьми, шістнадцяти тактам у танцювальній музиці.

До семіозисних форм музичного мислення слід віднести і, так зване, "аплікатурне" мислення, що опирається на м'язеву пам'ять музиканта. Завчені раніше ритмо-інтонаційні послідовності (пасажі, мелодичні фігурації), які виконуються рухами пальців, які виконуються на рівні автоматизму, часто використовуються як патерни (своєрідні шаблони), з яких в подальшому формуються імпровізації або й цілі композиції.

У цьому контексті заслуговує на увагу спостереження за музикантами-початківцями молодшого шкільного віку. Діти, які починають вчитися грати на музичному інструменті, зазвичай сповнені великого бажання. Вони очікують на позитивний результат, що супроводжується емоційним піднесенням, вже кожного заняття. Введення між бажанням і очікуваним результатом семіотичного посередника у вигляді необхідності вивчення певних знаків (нот), через які можна навчитися грати і отримувати від цього насолоду, суттєво охолоджує мотиваційний заряд дитини. Значно краще для дитини, коли цим посередником є не система знаків, а слайди рухів пальців, рук, губ, тобто безпосередньо частин виконавського апарату. Такі символи, як правило, швидше і легше сприймаються, скорочуючи шлях від бажання щось зіграти до його втілення. Розвиток у такий спосіб музичного мислення дитини носить частково семіозисний характер. При ньому в учня його природне творче начало не гальмується зайвими умовностями. Дещо страждає точність передавання інформації, проте при такій формі навчання активніше застосовується музичний слух і пам'ять, які є головною опорою аудіального мислення.

Своєрідне семіозисне мислення застосовують ді-джеї, коли з існуючих елементів танцювальної музики створюють свою танцювальну музику, часто сюїтну за формою.

Відсутність системи нотного запису у традиційній музиці компенсується розвиненим аудіальним (слуховим) мисленням. Гра по слуху вимагає від виконавця вміння у процесі гри уявляти форму виконуваної музики, що не завжди регламентується кількістю куплетів. Таким чином аудіальне мислення спонукає розвиток структурного мислення.

Кількаразове повторення по пам'яті однієї і тієї ж побудови природно спонукає творче урізноманітнення. В результаті цього у традиційному виконавстві з'являється елемент варіативності (варіації) і, як вища виконавська форма – імпровізаційність.

Аудіальне творче мислення можна спостерігати більше в українській традиційній музиці до слухання, наприклад інструментальні композиції "Про Довбуша" або пастуші "Про бичка", де відсутня чітка регламентація щодо інтонаційного матеріалу, тривалості його звучання, тональності, темпу. Нерегламентована жорстко, вільна творчість спостерігається у джазових імпровізаціях часто на щойно придумані теми, а також в зразках джаз-рок музики.

Для традиційної людини, особливо у східних народах, характерне локальне мислення, що передбачає своєрідне занурення (слухання) у звук як у середовище, що постійно тече-змінюється-оновлюється. Для неї процесуальність розгортання музичної тканини розглядається найчастіше на вузькому проміжку часу, обмеженою фразою, реченням.

Для традиційного мислення західної людини характерна часова процесуальність, зумовлена величиною (тривалістю) музичної теми (пісні, танцювальної мелодії).

У писемній музичній культурі (останні кількасот літ) значне місце відводиться візуальному чиннику. Породжений він був впровадженням у музичну практику семіотичної (знакової) системи. Дякуючи нотному письму нова європейська музика набула змоги ускладнюватись у плані форми, фактури, гармонії. Нотний текст у свідомості композиторів почав набувати рис, так би мовити, емпіричної естетики. Показовим у цьому відношенні є висловлювання П.І.Чайковського про партитури, де запис оркестрових голосів ніс для автора інформаційно-емоційне відчуття досконалості партитури загалом.

На рубежі XIX-XX століть у мисленні музиканта-композитора, і, до певної міри виконавця, відбуваються зміни, пов'язані з перенесенням вартісності музичної теми в площину її оздоблення. Ідея твору, що раніше опиралася на відточення музичної теми до межі високої досконалості (варто згадати кільканадцять варіантів бетховенської Оди до радості), почала підмінюватися речами технологічного характеру, що на передній план виносять питання "оздоби" теми, а не її сутності (за паралеллю в образотворчому мистецтві: "рама, а не полотно"). Відбулася зміна пріоритетів з сутнісних ознак-характеристик твору (питання "ЩО", або "НАВІЩО") у бік суто зовнішніх характеристик (питання "ЯК"). Особливо яскраво це проявляється

у сучасний період opus-post (за В.Мартиновим) музики, зокрема появою у композиторській техніці прийому бриколажу та мінімалізму.

«Явище мінімалізму – це не явище нового музичного стилю, але явище переживання Буття, принципово відмінного від того переживання, яке породжує фігуру композитора» [4, с. 134]. Тобто В.Мартинов у цитованому фрагменті підкреслює відмінність сучасної композиторської техніки мінімалізму від справжнього творчого процесу. Це найяскравіше прослідковується у мінімалістичних творах сучасної опус-музики, де технологія вибудовування драматургії твору носить комбінаторно-компілятивний характер.

На здатність людини до комбінаторних маніпуляцій зі звуками та звуковими послідовностями вказує відомий американський вчений Джон Ділі: «Людина – не «раціональна тварина», як вважалося в античній і середньовічній філософії і не «мисляча річ», як у модерній філософії, а радше «семіотична тварина», яка не лише використовує знаки, а знає, що знаки існують в силу людської лінгвістичної здатності моделювати»[1].

Здатність до моделювання інтонаційними блоками у XX столітті привела до утворення цілого напрямку – бриколажу (створення нового твору з вже наявних ритмо-інтонаційних блоків). "Музично-бриколажне мислення в сучасній культурі – це форма семіозисного мислення як кодування-декодування, знаково-символьної логіки динамічного руху архетипічних структур з майже повним розчиненням автора й слухача" [3, с.151].

Однією зі сфер використання семіозисного мислення у формі бриколажу є поп-музика, як представник масової культури. Величезна кількість популярних пісень скомпонована на основі використання типових ладогармонічних зворотів, в результаті чого в процесі звучання музикант може легко вгадувати подальший інтонаційний хід чи гармонічну функцію.

Цифрові методи у музиці розширили і збагатили не лише прийоми звукотворення та темброво-акустичні можливості створення музики. Використання сучасних комп'ютерних технологій запису нотного тексту у нотних редакторах Finale, Sibelius та ін. з їх доступністю до тиражування готових, раніше набраних музичних фрагментів, окремих побудов проважують композитора чи аранжувальника до їх тиражування. Внесення деяких змін у копійовані побудови може дещо завуалювати, приховати कंपілятивний характер розгортання форми музичного твору, але не може підмінити особливостей процесу творчого мислення у написанні кожної побудови, фрази. Часто така спокуса швидкого компоновання твору дуже живуча і бере гору над креативними намаганнями автора.

Отже, природа творчого процесу у композитора чи креативного виконавця-імпровізатора може опиратися на різні форми мислення, причому як на окремі з них, так і всеможливі їх поєднання. Проте з двох домінуючих – аудіального і семіозисного – перше бачиться головним інструментом у складній алгоритміці творчого процесу, у продукуванні не

просто нового чи оригінального, а неповторно талановитого, що опирається на слуховий досвід і його креативне переосмислення. У той же час семіозисне мислення для музиканта у будь-яких його варіантах, очевидно, варто розглядати більше як додатковий інструмент для реалізації його творчих потенцій. Звідси витікає необхідність перенесення акцентів у формуванні музиканта з репродуктивних практик відтворення вже написаного на здатність і бажання продукування нового.

Література

1. Ділі Джон. Основи семіотики / Перекл. з англійської та наукова редакція А.Карася. Львів: Арсенал, 2000. 252 с.
2. Дубинец Е.А. Знаки звуков. О современной музыкальной нотации. Киев.: Гамаюн. – 1999г. – 310 с.
3. Капічіна О.О. Бриколаж як форма музичного мислення в опус-музиці ХХ ст. / ВІСНИК ДонНУЕТ № 2 (58) – Донецьк. – 2013
4. Мартынов В. Конец времени композиторов. – М., 2002.
5. Холопов Ю. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / «Проблемы традиции и новаторства в современной музыке». – М.: Сов. композитор, 1982, с. 52-104.

•

УДК 780.8:780.614.13.071.2 „195/196”

Турко Н.Є.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИКОНАВСТВА БАНДУРИСТІВ 50-70-их РОКІВ МИНУЛОГО СТОЛІТТЯ

Анотація. Стрімкий перехід бандури з аматорської площини в професійно-концертну сприяв модернізації цього інструменту, розширенню педагогічного репертуару, розвитку академічного виконавства. У пропонованій статті викладено основні аспекти формування професійного виконавства бандуристів 50-70-их років ХХ століття.

Ключові слова: академічне виконавство, професійна підготовка, репертуар, технічне вдосконалення, творчий потенціал .

Annotation. The rapid transition of bandura from the amateur to the professional-concert level contributed to the modernization of this instrument, the expansion of the pedagogical repertoire, the development of the academic performer. Basic aspects of professional performance formation of bandura players in 50-70s years of the XX century are described in the offered article.

Key words: academic performance, professional training, repertoire, technical improvement, creative potential.

Постановка проблеми. 50-60-ті роки стали початком якісно нового етапу у розвитку бандурного мистецтва. Саме у цей період зароджуються та

розвиваються виразні ознаки академізації бандурного процесу, які опираються на сольо-інструментальну діяльність провідних бандуристів, професійну музичну підготовку виконавців, удосконалення інструментарію та створення оригінального репертуару бандуристів. Відбувається стрімкий перехід бандури зі сфери народного музикування в іншу якість – професійно-концертного інструмента, багатого своїми технічними і виразовими можливостями, який все інтенсивніше розкриває закладений у ньому потенціал.

Метою статті є розкриття основних аспектів формування професійного виконавства бандуристів 50-70-их років ХХ ст.

Аналіз досліджень. Проблему формування академічного бандурного виконавства розглядали Б. Жеплинський, О. Нирко, О. Ваврик, Т. Слюсаренко, Н. Супрун, Т. Чернета, Л. Мандзюк, І. Зінків та інші музиканти та науковці.

Вклад основного матеріалу. Позитивні процеси академізації бандурного виконавства відбуваються в річищі знакових соціокультурних змін, характерних для мистецького середовища 50-60х років. З настанням так званої “ідеологічної відлиги” багато діячів української культури відчули певну творчу свободу, нові перспективи для діяльності. У мистецькому просторі України з'являється ціла плеяда молодих, обдарованих художників, літераторів, музикантів. На хвилі піднесення художньої творчості цих років розкриваються таланти українських композиторів-новаторів – М.Скорика, В.Сільвестрова, Л.Дичко, І. Шамо [1, с. 58].

Позитивні зрушення в мистецтві середини 50-60х років безперечно також мали вплив на розвиток академічного народно-інструментального виконавства, і бандури зокрема. В суспільстві цього часу спостерігається активний інтерес до бандурного мистецтва. Це сприяло активізації професійного навчання на народних інструментах, відкритті спеціалізованих класів у музичних ВУЗах і училищах, організації професійних та аматорських колективів (оркестрів народних інструментів, капел бандуристів). Так вже з 1948 року започатковано клас бандури в Київській консерваторії ім.П.Чайковського (викладачі В.Кабачок, А. Бобир), а з 1954 року – у Львівській консерваторії ім. М.Лисенка (викладач В.Герасименко).

Кардинальний вплив на розвиток академічного бандурного виконавства в 50-60х роках мало значне вдосконалення бандури. До цього часу бандуристи грали переважно на власноруч виготовлених інструментах, часто не досконалих, а подекуди навіть примітивних, що обмежувало виконавські можливості. Старанням видатних майстрів О.Корнієвського, С.Снігерьова, В.Тузиченка, І.Скляра, В.Герасименка були створені принципово нові, хроматизовані типи бандур, які дозволили виконавцям піднятися на якісно новий щабель майстерності і вийти на один рівень з загально-визнаними концертно-академічними інструментами. З впровадженням бандур на Чернігівській (у 1954 році) та Львівській (з 1964 року) фабриках музичних інструментів, широкому загалу стали доступні професійні

акустично та технічно вдосконалені інструменти. Новими бандурами були забезпечені капела бандуристів, вищі навчальні заклади, музичні училища та школи [6;7].

Збагачення виразових можливостей бандури, після її вдосконалення істотно стимулювало композиторську творчість в жанрі оригінальної бандурної музики. До 50-х років репертуар бандуристів був надзвичайно обмеженим, і за винятком небагатьох творів Гната Хоткевича виконавці переважно використовували традиційні народні пісні та думи у власних обробках. У нових реаліях репертуарні обрії виконавців-бандуристів значно розширились. З'являються цікаві оригінальні твори, розмаїтих форм і жанрів написані українськими композиторами спеціально для бандури. Серед них можна виділити: “Українську сонату”, “Прелюдію і фугу”, “Варіації на словацьку тему”, “Легенду” А.Коломійця; “Фантазію”, “Варіації”, “Казку”, “Інтермеццо” В.Кирейка; “Концерт для бандури з оркестром”, “3 Сонати”, “3 Сюїти”, “Поєму-рапсодію” М.Дремлюги; “Концертні п'єси”, “Концертіно”, “Фантазію для бандури з оркестром”, “Скерцо” К.М'яскова тощо.

В ці роки першу спробу створити концерт для бандури з оркестром зробив Д.Пшеничний (1957 р.). На початку 60-х років, з'являється подвійний Концерт для бандури з балалайкою у супроводі симфонічного оркестру Г.Таранова. Прем'єри цих творів пройшли досить успішно.

Також над створенням репертуару працюють бандуристи-виконавці С.Баштан – “Думка”, “Експромт”, “Мрія”, “Народний фрагмент”, “Концертні варіації на тему української народної пісні”, “Йшли корови із діброви”, Варіації на тему української народної пісні “Пливе човен”; В.Петренко – Рондо на тему народної пісні “Задзвонили дзвони”; І.Марченко – Варіації на тему української народної пісні “Цвіте терен”, Рондо на українську народну тему; В.Кухта – “Концертний етюд”, “Фанатазія” та ін.

Формуючи свій концертний і педагогічний репертуар бандуристи істотно розширюють його також за рахунок перекладень світової музичної класики. Так, до концертного репертуару провідних виконавців входять твори Й.С.Баха, Г.Ф.Генделя, М.Глінки, М.Лисенка, тощо.

Виконавський репертуар того часу могли також значно збагатити твори українських бандуристів-композиторів діаспори (В.Ємця “В горах України”, “Танцюючі сніжинки”, “3 українських степів”; З.Штокалка – “Імпропрю”, “Танкова мелодія”, етюд “Сон”, “Орієнтальний етюд”, “Атональний етюд”; Г.Китастого – “Різдвяні мотиви”, “В'язанка”, пісня-танок “Прудіус”, а також твори для капели бандуристів “Гомін степів”, “Сюїта”, “Танок Горлиця”), проте зважаючи на політичну ситуацію вони були категорично заборонені для виконання в Радянському Союзі. З ідеологічних міркувань з репертуару виконавців був також вилучений цілий пласт народної творчості. Багато дум, та історичних народних пісень зміст яких суперечив поглядам радянської історіографії, вимушено зникли з репертуару бандуристів. Забороненими також в цей час стали релігійні твори – псалми, канти, та інше [3; 65].

Технічне вдосконалення інструменту стало також поштовхом до активного використання бандури в оркестрі народних інструментів та симфонічному оркестрі в якості сольного інструменту, а також в різноманітних інструментальних, ансамблях де відбувалося поєднання бандури з сопілкою, баяном, цимбалами, скрипкою, фортепіано та ін. [2; 18].

Суттєве розширення репертуару бандуристів за рахунок перекладень класичної музики та оригінальних творів зумовило зростання культурно-просвітницької ролі бандурного виконавства. З огляду на значну популярність бандури, вона виявилася надзвичайно ефективним засобом реалізації культурно-просвітницької та виховної функції, що мало особливу культурологічну вагомість в умовах обмеженої дії тодішніх засобів масової інформації. Завдяки мобільності інструмента, бандуристи мали змогу досягти найвіддаленіших куточків країни, виконуючи різноманітний репертуар.

Сприятливі умови, які склались для бандурного мистецтва 50-70-х років, а саме – зміцнення музично-освітньої системи підготовки від ДМШ до ВНЗ, технологічне вдосконалення інструменту, а також поява високохудожнього, оригінального репертуару, призвели до стрімкого зросту виконавської майстерності та появи цілої плеяди творчих особистостей, виконавців нового рівня. В цей час відомими стають імена С.Баштана, В.Герасименка, П.Іванова, Ф.Жарка, Ф.Глушка, В.Кухти, А.Омельченка, В.Лапшина, В.Голуб, О.Кузьменко, Г.Менкуш. Концертна діяльність цих митців мала широку географію. Вони виступали не лише на теренах України, а й далеко за його межами – в Німеччині, Мексиці, Канаді, Болгарії, США.

Велике значення для бандуристів цього періоду мала також їхня участь у різноманітних Республіканських, Всесоюзних та міжнародних конкурсах виконавців. Так, у 1955 році жіноче тріо бандуристок Київської консерваторії, створене Володимиром Кабачком стало Лауреатом Міжнародного фестивалю молоді і студентів у Варшаві. Також в цей час Лауреатом стає молодий вихованець Київської консерваторії Сергій Баштан (Всесоюзний конкурс виконавців на народних інструментах в Москві 1957, I премія і “Золота медаль”; VI Всесвітній фестиваль молоді і студентів в Москві 1957 р. I премія і “Золота медаль”). Спеціальну грамоту ЦК ЛКСМУ на Конкурсі виконавців на народних інструментах в рамках фестивалю молоді і студентів України (Київ, 1957 р.) отримав А.Омельченко. У 1968 році Лауреатом Республіканського конкурсу виконавців на народних інструментах стала Г.Менкуш, молода вихованка В.Герасименка.

Особливо плідним цей період виявляється також для багаточисельних ансамблів та капел бандуристів, появи яких в значній мірі сприяли впливи радянської ідеократії з її культом колективізму. В період 50-70-х років в Україні поряд з вже існуючими професійними колективами розпочинають свою діяльність нові ансамблі та капели бандуристів, як професійні так і самодіяльні. Серед них: Львівська капела бандуристів “Карпати”, Капела бандуристів Дніпропетровського Палацу культури ім.Ілліча, капела банду-

ристок Полтавського міського будинку культури. Створюються також чисельні малі ансамблі – тріо, квартети, дуети.

Зусиллями провідних викладачів бандури значно розширюється педагогічний репертуар, що мало надзвичайно важливе значення для процесу навчання та професійного росту висококваліфікованих виконавців. В період 50-70х років побачили світ “Етюди для бандури” Д.Пшеничного, “Школа гри на бандурі” укладена В.Кабачком та Е.Юцевичем, ”Школа гри на бандурі” М.Опришка під редакцією А.Омельченка. В цей час виходять дві збірки “Педагогічного репертуару бандуриста” для музичних шкіл та музичних училищ. Виходять до друку збірники А.Омельченка “Бандура 1 клас”, “Бандура клас”, “Бандура 3 клас”. В ці роки з’являються також збірники творів для бандури – “Твори для бандури”, “Струни золотії”, “Бандуристам-аматорам” (упорядник Г.Омельченко), серії збірок “Бібліотека бандуриста”, “Взяв би я бандуру” упорядник С.Баштан. Видаються збірки з обробками народних пісень та дум Ф.Глушка та Ф.Жарка. Таке значне збільшення педагогічного репертуару також дало позитивні наслідки для процесу становлення академічного бандурного виконання.

Отож розглядаючи шляхи становлення та розвитку академічного бандурного виконавства 50-60х років та його загальне місце в загальній культурі цього періоду можна зробити певні висновки:

- істотною рисою бандурного виконавства стало швидке зростання творчого потенціалу та фахового рівня його представників, які ще донедавна репрезентували побутове музикування;
- мистецький поступ бандурного виконавства значною мірою забезпечили сприятливі суспільно-історичні та ідейно-художні передумови 50-60х років, які акцентували засади народності мистецтва і стимулювали професійне виконавство на народних інструментах;
- розширення концертного репертуару і фахова спроможність бандуристів зміцнили їх культурно-просвітницьку функцію;
- поява непересічних творчих індивідуальностей, які своїм мистецтвом виразно засвідчили піднесення художнього рівня бандурного виконавства, як перспективного різновиду камерно-інструментальної музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні напрямки відродження та розвитку народно-інструментального мистецтва в Україні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 1995.
2. Буцяк В.І., Турко Н.С., Пастушенко Л.А. Генезис і функціонування музичних інструментів (бандура, баян, гітара, скрипка, фортепіано). Навчально-методичний посібник. – Рівне: РДГУ, 2018. – 72 с.
3. Вертій О. До питання "Історія українського кобзарства"//Бандура: Музично-літературний журнал. - Нью-Йорк. - Вип.77. - 1995. - С.63-65; Вип.78.-2002. С.64-67.
4. Кирдан Б., Омельченко А. Народні співці-музиканти на Україні.-К.:Муз. Україна,1980.-180с.
5. Лавров Ф. Кобзарі.-К.:Мистецтво,1980.-252с.

6. Левицький Р. Еволюція бандури// Бандура. – 1984. – №7-8.
7. Хоткевич Г. Дещо про бандуристів та лірників// Літературно-науковий вісник, 1903.
8. Черемиський К. Шлях звичаю. – Х.:Глас,2002.-420 с.

УДК 780.8:780.641.1/5

Турчин Г.П.

ФЛЕЙТОВІ НАРОДНІ ДУХОВІ ІНСТРУМЕНТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕТНООРГАНОЛОГІЇ

Анотація. У пропонованій статті розглядаються традиційні і модифіковані флейтові духові народні інструменти, які знайшли найбільш широке застосування в народно-інструментальній практиці України.

Ключові слова: духові, народні, флейтові інструменти.

Annotation. The proposed article considers traditional and modified flute wind folk instruments, which have found the widest application in folk instrumental practice in Ukraine.

Key words: wind, folk, flute instruments.

Постановка проблеми. Флейтові духові народні інструменти є значною складовою широкого розмаїття українського народного інструментарію, який тісно пов'язаний з музичною і духовною культурою нашого народу. В процесі їхнього побутування на теренах нашої країни, з часом, відбувалися певні зміни в конструкції, строї, прийомах гри і навіть назвах. Видані матеріали з цього приводу є інколи суперечливими, містять різночитання і тому, на наш погляд, вимагають осучаснення.

Метою статті є узагальнення досвіду багатьох дослідників, музикантів і майстрів-конструкторів флейтових народних музичних інструментів шляхом більш детального і структурованого викладу їхньої конструкції, звуко-технічних можливостей, строю, діапазонів, транспонування, а також функцій у побутовому музикуванні та ансамблево-оркестровому виконавстві.

Аналіз досліджень. Як продукт матеріальної культури, українські народні музичні інструменти мають безпосереднє відношення до духовної культури народу. Їхні конструкційні особливості, виконавські можливості повною мірою відображають основні закономірності розвитку музичної культури, а також естетичні досягнення, виявлені в процесі еволюційного розвитку суспільства. Дослідженню духових народних інструментів, у тому числі й флейтових, присвячено низку музичних розвідок і праць таких науковців як Г.Хоткевич, А.Гуменюк, П.Іванов, В.Гуцал, Н.Матвеев, Б.Яремко, М.Корчинський, М.Лисенко-Дністровський, С.Марцинковський,

Л.Черкаський та ін. Також варто сказати й про вагомий внесок майстрів-конструкторів у справу відродження та вдосконалення і запровадження у виконавську практику флейтових духових народних інструментів. Це – І.Скляр, В.Зуляк, Є.Бобровников, Н.Матвєєв, Д.Демінчук, М.Тимофіїв.

Виклад основного матеріалу. Флейтові духові інструменти належать до числа найдревніших. В історії музичної культури людства вони відіграли велику роль у становленні ансамблевої та оркестрової гри. В Україні вони використовувались як в сольному, так і в ансамблевому музикуванні.

В органології вони належать до групи аерофонів (духових), підгрупи флейтових. За способом утворення звуку їх ще називають лабіальні (губні, від лат. *labium* – губи).

Флейтові народні духові інструменти виготовлюють з дерева, металу або кераміки. Принцип звукоутворення у них загальний і полягає у наступному: звук виникає внаслідок коливання повітряного стовпа в трубці, а для зміни висоти звучання використовують ігрові отвори. Найнижчий звук утворюється внаслідок закриття усіх ігрових отворів. За допомогою передування (сильнішої подачі струменю повітря) видобувають звуку на одну або дві октави вище.

Теленка /*телинка, тилинка*/. Здавна відомий народний духовий інструмент не тільки в Україні, але й серед інших слов'янських народів – молдован, румунів. Подібного виду флейти здавна знали в країнах Близького Сходу, Єгипті, Древній Греції. В нашій країні цей інструмент переважно зустрічається в Карпатському регіоні і є надбанням середовища вівчарів.

Теленка – відкрита поздовжня пряма флейта без ігрових отворів. Матеріалом для виготовлення слугує тонкий стовбур ліщини, калини або бузини. Канал стволини циліндричний, верхній кінець (головка) загострений. Під час гри інструмент тримають у вертикальному положенні, інколи вище, відводячи нижній кінець дещо вправо. Головку притискають до нижньої губи та зубів, спрямовуючи повітряний струмінь на гострий край стінки трубки. Поперемінно відкриваючи та затуляючи вихідний отвір та змінюючи силу повітряного струменю, виконавець може видобувати звуко-ряд, побудований на натуральних обертонових звуках. Характер звучання теленки шиплячий, неголосний.

Г.Хоткевич писав, що на теленці, в основному, грали молоді хлопці, а О.Незовибатько зазначає, що на весіллях також грали і дівчата, акомпануючи виконавцю на сопілці [6, с. 57]. Варто сказати, що в музичному побуті використовуються також теленки, які мають свистковий пристрій. На такому інструменті, виготовленому власноруч, грав відомий виконавець Є.Бобровников.

Загалом у музичному побуті на теленці виконують найпростіші награвання ліричного характеру.

Скісна дудка /*коса дудка*/. Являє собою різновид народних лабіальних інструментів, поширених в карпатському і поліському регіонах.

Скісна дудка – поздовжня свисткова флейта без денця, яка виготовлюється з бузини або ліщини. Канал стволуни циліндричний, головка дзьобоподібна з свистковим отвором на лицьовому боці інструмента. За допомогою 6-ти ігрових отворів видобувається діатонічний звукоряд в обсязі септими, а шляхом передування можна розширити звукоряд інструмента до двох октав.

Грають на інструменті так: обхоплюють губник губами, а язиком закривають вхідний отвір, залишаючи вузьку щілину для подачі повітря. Характер звуку скісної дудки свистячий, чистий, ніжний. Динамічна шкала сягає від піано до форте. Основні штрихи – легато, нон легато, стакато.

В 1980 р. скісну дудку модернізував відомий майстер і виконавець Є.Бобровников. Цей інструмент виготовлений із бамбука з діапазоном від Соль першої до Соль третьої октави. Її тембр насичений, а звук в динамічному відношенні сильний.

Народні музиканти виконують на скісній дудці нескладні пісенно-танцювальні мелодії, прикрашаючи їх мелізматичними візерунками. В українському народному оркестрі її можна використовувати епізодично або у поєднанні зі струнними чи іншими духовими інструментами.

Мала флюяра /*фрілка, гуцульська сопілка*/ – відкрита з обох боків порожнинна пряма флейта з ліщини або бузини, на корпусі якої розміщено 6 ігрових отворів, за допомогою яких можна видобути діатонічний звукоряд в обсязі септими. До початку ХХ ст., як зазначає Б.Яремко, автентична мала флюяра використовувалась у побуті гуцулів, зокрема вівчарів на полонинах. Протягом наступного століття вона почала проникати до складу інструментальних музичних колективів України [119, с. 55].

Сучасна, вдосконалена мала флюяра виготовлюється з дерева або металу. Інструмент має 10 ігрових отворів (8 на лицьовому і 2 на тильному боці). Звукоряд хроматичний. Краї губника загострені і напівзаокруглені. Під час гри музикант тримає інструмент навкисі, спрямовуючи струмінь повітря на гострий край губника. Мала флюяра дуже гнучкий, рухливий інструмент, має високі технічні і звукові можливості. Динамічна шкала сягає від піано до фортисимо. Діапазон – РЕ другої октави – СОЛЬ четвертої октави. Звуки нотуються октавою нижче дійсного звучання, тому інструмент вважають транспонуючим. За тембром мала флюяра наближається до флейти, але її тембр недостатньо насичений обертонами, тому її звучання малоекспресивне, холодне, а у високому регістрі більш різке.

В українському народному оркестрі вона подвоєє в унісон чи октаву мелодичну лінію або прикрашає її підголосковим візерунком, а також може виконувати самостійну сольну партію. Присутність малої флюяри в оркестрі сприяє ясності і свіжості звучання колективу.

Велика флюяра. Це відкрита з обох боків порожнинна пряма флейта циліндричної форми. Подібні інструменти вчені-археологи знаходили в розкопках епохи палеоліту. Схожі інструменти побутували і в країнах стародавнього світу: Єгипті, Індії, Персії, Греції, Римі, пізніше – в Європі. Велика флюяра була поширена і серед слов'янських народів. У поляків вона звалася фуяра, у румунів і молдован – флуер, у сербів – фрула.

Велика флюяра виготовлюється з дерева, рідко з металу. Її довжина досягає 60 см. і більше. На корпусі розміщено 6 ігрових отворів. Краї губника загострені на конус та напівзаокруглені. Під час гри музикант тримає інструмент дещо навскіс, спрямовуючи струмись повітря на гострий край губника. Інколи виконавець супроводжує гру голосом у вигляді нерухомого бурдона або досить розвинутого контрапункту, що створює враження гри на двох різних інструментах. Звукоряд флюяри діатонічний, в обсязі септими. Хроматично змінені тони видобуваються шляхом перекриття наполовину ігрових отворів. За допомогою передування можна отримати тони, що звучать октавою вище.

Тембр великої флюяри тьмянний, свистячий. Народні музиканти виконують на ній нескладні побутові мелодії або танцювальні награвання, прикрашаючи їх мелізмами.

В другій половині ХХ ст. музичний майстер і виконавець Д.Демінчук здійснив реконструкцію великої флюяри. Він виготовив інструмент з хроматичним звукорядом на 10 ігрових отворів, внаслідок чого виконавські можливості інструмента значно розширилися.

Окарина. Відома багатьом народам світу і за своєю будовою споріднена різним свистунам, які використовувались ще в епоху палеоліту. Окариноподібні інструменти здавна побутували в Китаї, Африці, Центральній Америці, Європі. У відмінність від різних свистунів окарина має музичне призначення, а сконструював її у 1860-му році італійський майстер Джузеппе Донаті. В перекладі з італійської окарина означає гусенятко. В Україні, зокрема на Гуцульщині, цей інструмент зветься “зозулька”.

Окарина належить до лабіальних духових інструментів, виготовлюється з глини або кераміки і складається з корпусу сферичної форми та свисткового пристрою. Переважно окарину використовують як сольний інструмент, але існують також ансамблі окарин, до складу яких входять окарини-п'ікколо, прими, альти, тенори, баритони і баси. Таке сімейство окарин в 1960-х роках ХХ-го ст. виготовив Чернігівський майстер О.Шльончик. Дещо пізніше Київський майстер і виконавець Д.Демінчук створив окарину з хроматичним звукорядом в строї РЕ і надав їй аплікатуру 10-тиотворної сопілки-прими, що значно полегшувало музикантам-сопільцям паралельно використовувати окарину у своїй концертно-виконавській практиці. Її діапазон сягає від РЕ першої до ФА третьої октави, а динамічна шкала від піано до форте.

Загальний характер звучання окарини м'який, холодний. Основні штрихи у виконавстві – легато, нон легато, стакато. Прийоми гри – вібрато, фруллато.

Окрім сольного та ансамблевого виконавства, окарину можна використовувати в українському народному оркестрі, але переважно як епізодичний інструмент.

Сопілка – один з найпоширеніших в Україні духових інструментів. Як писав Н.Матвеев “ Народ український шанує сопілку в піснях і казках, в легендах і переказах ” [5, с. 3].

Літописні джерела та твори живопису свідчать, що цей інструмент знали ще в стародавньому Єгипті, Індії, Греції, Римі, а знайдену під час археологічних розкопок на теренах Дністра пастушу сопілку вчені означили як інструмент, якому налічується понад 20 тисяч років.

Сопілка під різними назвами відома багатьом народам світу: у поляків – фуярка, у чехів – сопеліна, у росіян – сопель, у білорусів – дудка. Свої назви має сопілка у грузинів, азербайджанців, прибалтійських народів.

Традиційна сопілка має свистковий присерій і 6 ігрових отворів на корпусі. Звукоряд діатонічний в обсязі септими. За допомогою передудання можна розширити звукоряд інструмента до двох октав. Її звук своєрідний – м'який, свистячий і чим вище – тим світліший і яскравіший. Над вдосконаленням традиційної сопілки працювали такі музиканти і майстри як Є.Бобровников, В.Зуляк, І.Скляр, О.Шльончик, Н.Матвеев. Наприклад Є.Бобровников створив буртову і темброву сопілки. Буртова має металеве кільце, яке наполовину перекриває свистковий отвір, від чого інструмент набуває вібруючого звучання. Темброва ж сопілка відрізняється дещо гугнявим тембром, оскільки її 7-й отвір заклеєно пергаментом. Однак найбільш досконалий інструмент було виготовлено в 1970-му році конструктором і виконавцем Д.Демінчуком.

Стволина і канал сопілки – циліндричні, голівка тупа. З тильного боку розташований свистковий отвір, а між ним і початком голівки вставляється у середину втулка (денце) з щілиною. На лицьовому боці висвердлюється вісім, а на тильному два ігрових отвори. Діапазон інструмента сягає від ДО другої до СОЛЬ четвертої октави. Звуки нотуються октаво нижче дійсного звучання, тому інструмент вважається транспонуєчим. При закритих ігрових отворах видобувають основний тон. Способом передудання отримують звуки октавою вище. Сучасна сопілка має значні технічні і художньо-виражальні можливості. В кантисенних мелодіях для поліпшення тембрального звучання використовують губну та грудну вібрацію. В ансамблево-оркестровій практиці сопілка виконує ті ж функції, що й мала флюяра. Однак у порівнянні з останньою, яка має яскравий і дещо різкий тембр, сопілка звучить більш проникливо, м'яко, тепло і найчастіше використовується у наспівних епізодах.

До родини сопілкових інструментів також належать денцівка, півтора-денцівка, дводенцівка та жоломіга.

Денцівка – це пряма свисткова флейта призматичної форми з дзьобоподібною головкою, яка виготовлюється з ліщини, верби або липи. На Гуцульщині цей інструмент ще називають ”сопіркою”.

Канал стволини циліндричний. На лицьовому боці вирізується свистковий отвір, а між ним і краєм головки вставляється в середину дерев’яна втулка (денце) з щілиною для подачі струменю повітря. Інструмент має 5-6 ігрових отворів, звукоряд діатонічний. За допомогою передування можна отримати тони, що звучать октавою вище. Характер звуку денцівки м’який, свистячий. Динамічна шкала сягає від піано до форте. Основні виконавські штрихи – легато, нон легато, стакато. Прийоми гри – вібрато, фруллато.

У побуті на денцівці, в основному, виконують пісенно-танцювальні награвання, прикрашаючи їх мелізмами. Використовують інструмент також в сольній та ансамблевій практиці.

Півтораденцівка. Інструмент являє собою різновид денцівки. Це парна пряма свисткова флейта усічено-призматичної форми з дзьобоподібною головкою і двома свистковими отворами на лицьовому боці інструмента, хоча зустрічаються інструменти з туповидною формою головки та свистковими отворами, розташованими на тильному боці інструмента.

Півтораденцівка виготовлюється з ліщини, груші або липи. На правій стволині (від виконавця) розташовано 6 ігрових отворів, які надають можливість видобути звукоряд в обсязі септими. За допомогою передування можна отримати тони, що звучать октавою вище. Ліва стволина не має ігрових отворів. Вона майже вдвічі коротша правої. Її звук виконує функцію бурдона, який звучить квінтою вище основного тону інструмента. Характер звучання півтораденцівки ніжний, свистячий, насичений. Динамічна шкала сягає від піано до меццо-форте. Основні виконавські штрихи – легато, нон легато, стакато. Прийоми гри – вібрато, фруллато.

Дводенцівка (дубельтівка) – це парна поздовжня свисткова флейта, яку виготовлюють з деревини клена, липи або ялини. Такого типу інструменти були відомі ще в античному світі: Єгипті, Близькому сході, Греції, Стародавньому Римі. У слов’янських народів спарені флейти стали відомі десь наприкінці XVIII ст.

Традиційна дводенцівка має спільну стволину і дзьобоподібну головку з двома свистковими отворами на лицьовому боці. У середину головки вставляється дерев’яна втулка (чопик) з щілиною для подачі струменю повітря. В стволині висвердлюється два паралельних канали однакової довжини. На правій стволині (від виконавця) розміщено 5 ігрових отворів, які надають можливість видобути звукоряд в обсязі сексти. За допомогою передування можна отримати тони октавою вище. Лівий канал не має ігрових отворів. Його бурдонний звук ідентичний основному тону інструмента.

Звук дводенцівки ніжний, свистячий, оксамитовий. Динамічна шкала знаходиться в межах від піано до меццо-форте. Основні виконавські штрихи – легато, нон легато, стакато. В грі використовуються прийоми вібрато і фруллато. У побуті на інструменті виконують нескладні, прикрашені мелізмами мелодії пісенно-танцювального характеру.

Над вдосконаленням дводенцівки працювали Є.Бобровников, О.Шльончик, М.Коваль, П.Сухий, Д.Демінчук. Їм вдалося покращити звуко-технічні можливості інструмента шляхом додавання ігрових отворів на лівій стволині та збільшення їх кількості на правій до 6-ти.

Жоломіга – парна пряма свисткова флейта, яка виготовлюється з цільної заготовки клена, липи або ялини. Трубки інструмента розходяться під невеликим гострим кутом. Кожна має свій свистковий отвір. На правій (від виконавця) висвердлюється 4 ігрові отвори, за допомогою яких можна видобути діатонічний звукоряд в обсязі квінти. На лівій стволині розташовано 3 ігрові отвори, звуковий обсяг яких – кварта. За допомогою передування видобуваються звуки октавою вище. Динамічна шкала охоплює нюанси в межах піано – меццо-форте. Звук жоломіги свистячий, ніжний, теплий. Основні виконавські штрихи – легато, нон легато, стакато. В грі використовуються прийоми гри вібрато та фруллато. Інструменту доступні нескладні мелодії пісенно-танцювального характеру.

Традиційна жоломіга була реконструйована відомим виконавцем на духових народних інструментах Є.Бобровниковим. Його інструмент мав на лівій стволині 6 ігрових отворів, а на правій 4, що дозволяло виконувати інтервали в гармонічному викладі.

Свиріль (*кувиця, кувиці*) – один з найстародавніших українських духових народних інструментів, який здавна відомий багатьом народам світу. Його використовують у музичному виконавстві Азії, Європи, Південної Америки та островів Океанії. В Греції та країнах Західної Європи свиріль називають флейтою Пана (давньогрецького бога, покровителя пастухів), в Грузії – ларчелі, соінарі, в Росії – кугікли, в Литві – скудучай, в Молдові – най. В Україні цей інструмент набув поширення серед гуцулів, де отримав назву “ребро”.

Свиріль – багатостволинна закрита (знизу) флейта, яка складається з ряду трубок різної довжини. Існує два типи свирілі – однобічна і двобічна. Найчастіше використовується однобічна свиріль. Стволини інструмента розміщені у порядку зростання їхньої довжини; зверху мають серповидні зрізи, а знизу скріплюються дерев'яною дугоподібною основою.

Грають на свирілі у такий спосіб: інструмент підносять до губ і, направляючи під кутом струмінь повітря на гострий край стволини та пересуваючи його вправо або вліво, видобувають звуки різної висоти. Чим більший кут між стінкою трубки і струменем повітря, тим вищий звук і навпаки. За допомогою цього принципу звучання кожної трубки можна підвищувати або знижувати на півтон. Свиріль – дуже технічно рухливий інструмент. Найбільш ефектно на ній використовується прийом гліссандо.

Для отримання вібруючого звука свиріль під час гри злегка коливаються. Діапазон: СОЛЬ першої – СОЛЬ четвертої октави. Є інструменти з розширеним діапазоном від РЕ першої до ЛЯ четвертої октави. Звуки записуються октавою нижче дійсного звучання. На свирілі можна виконувати не тільки широкі наспівні мелодії, але й технічно рухливі епізоди.

Як і інші народні духові інструменти, свиріль пройшла шлях свого вдосконалення. До її модифікації долучалися такі майстри-музиканти як К.Євченко, С.Бобровников, Д.Демінчук. Вдосконалені ними свирілі мали свисткові пристрої та ігрові отвори на стволинах.

В українському народному оркестрі чи ансамблі свиріль можна використовувати епізодично або як сольний інструмент.

Висновки. Відродження української етнічної свідомості останніми роками сприяє все більшому поширенню народних інструментів серед молодих музикантів. Сьогодні запроваджена велика кількість етнофестивалів, спрямованих на популяризацію давніх українських народних інструментів, серед яких найбільш популярними є флейтові. Важливо те, що до скарбниці українських народних інструментів увійшли ті, які століттями виготовлялися і вдосконалювалися українськими майстрами, передавалися з покоління в покоління і набули широкого розповсюдження серед музичної спільноти нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк А. І. Українські народні музичні інструменти / А.І. Гуменюк. – К.: Наук. Думка, 1967. – 241 с.
2. Іванов П. Г. Оркестр українських народних інструментів / П. Г. Іванов. – К.: Музична Україна, 1981. – 110 с.
3. Лисенко – Дністровський М. В., Марцинковський С. Л., Турчин Г. П. Українське народне інструментознавство: Навчальний посібник / М. В. Лисенко – Дністровський, С. Л. Марцинковський, Г. П. Турчин. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2012. – 127 с.
4. Марцинковський С. Л. Інструментознавство / С. Л. Марцинковський. – Рівне: РДГУ, 1999. – 150 с.
5. Матвеев Н. Д. Оновлення сопілки / Н. Д. Матвеев. – К.: Держ. Видавництво образотворчого мистецтва і муз. Літератури УРСР. – 37 с.
6. Незовибатько О. Д. Ознайомлення з народними музичними інструментами та організація інструментальних ансамблів / О. Д. Незовибатько. – К.: Музична Україна, 1966. – 88 с.
7. Скляр І. М. Подарунок сопілкарям: Практичний посібник / І. М. Скляр. – К.: Мистецтво, 1968. – 56 с.
8. Черкаський Л.М. Українські народні музичні інструменти / Л.М.Черкаський. – К.: Техніка, 2003. – 264 с.
9. Яремко Б. І. Етноінструментознавство: Навчальний посібник / Б. І. Яремко. – Рівне: РДГУ, 2003. – 187 с.: 128л., нот.
10. Яремко Б. І. Музичні інструменти Гуцульщини / Б. І. Яремко. – Нар. творчість та етнографія. – 1986. – № 5.

РІЗНОПЛАНОВА СПЕЦИФІКА ЗАПИСУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ

Анотація. У пропонованій статті аналізуються специфіка студійного і позастудійного запису інструментальних ансамблів різних форм і музичних складів. Розглядаються загальний звукотехнічний інструментарій і методи практичної роботи звукорежисерів/аудіотехнологів з різними мистецькими колективами.

Ключові слова: музичні інструменти, звукові плани, мікрофонна техніка, звукозапис.

Анотация. В предлагаемой статье анализируются специфика студийной и внестудийной записи инструментальных ансамблей различных форм и музыкальных составов. Рассматривается общий звукотехнический инструментарий и методы практической работы звукорежиссеров/аудiotехнологов с разными художественными коллективами.

Ключевые слова: музыкальные инструменты, звуковые планы, микрофонная техника, звукозапись.

Annotation. The proposed article analyzes the specifics of studio and non-studio recording of instrumental ensembles of various forms and musical compositions. The general sound engineering tools and methods of practical work of sound directors / audio technologists with various art collectives are considered.

Key words: musical instruments, sound plans, microphone equipment, sound recording.

Постановка проблеми. Мистецькі технології як сукупність методів презентації звукових творів допомагають втіленню та здійсненню звукового вирішення інструментального твору відповідно до задуму композитора, створюючи при цьому звуковий образ творчого колективу, який виникає під час запису чи просторового озвучення та подальшого творчого редагування звукотехнічного тракту в художньо-усвідомлену естетичну цілість. Специфічний характер засобів художньої виразності для звукозапису інструментальної музики пов'язаний з їх дуалістичною природою, що виявляється в діалектичній єдності мистецтва і техніки. Цей прогрес надає художньо-мистецький стиль та творчу майстерність для звукорежисера/аудіотехнолога.

Мета статті – дослідити засоби художньої виразності для запису інструментальних ансамблів, комплексно проаналізувати їх вплив на рівень звучання творчого колективу та з'ясувати місце електронно музичного інструментарію у створенні звукового образу інструментальної композиції.

Аналіз досліджень. Науково-технічний прогрес та інформаційна революція проникли у сферу студійного звукозапису, концертно-творчу діяльність тощо, піднявши на новий, вищий рівень звукотехнічні засоби

художньої виразності для роботи з інструментальними ансамблями, але їх специфіка застосування не достатньо проаналізована. Є перелік робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників, спрямованих на розгляд окремих питань щодо застосування звукотехніки. Серед них можна виділити публікації: «Композиція музичного твору» (Н. Горюхіна), «Методичні рекомендації з аранжування при зведенні музичного матеріалу звуко-режисером (В. Козлін, В. Грищенко), «Електромузичний інструментарій як еволюційний фактор музичної культури ХХ – початку ХХІ століть» (Є. Куш), «Мастеринг: погляд з середини» (Ф. Ньюелл), «Физика и музыкальное искусство» (Л. Термен), «Микширование живого звука» (Д. Фрай), «Нариси з історії української музичної культури: джерелознавчий пошук» (В. Шульгіна), «Режисерські інновації у використанні технічних засобів і технологій у сценічному мистецтві» (К. Юдова-Романова, В. Стрельчук, Ю. Чубукова) та інші. Перераховані напрямки, безумовно, цікаві, однак жоден з них не дає комплексного аналізу застосування звукотехнічних засобів, без яких неможливе усвідомлення специфіки впливу цих інновацій на створення належного звукового образу інструментальних ансамблів.

Виклад основного матеріалу. Музичні інструменти в акустичному відношенні – це механізм або спеціальні пристрої різної величини і конструкції, котрі виконують функцію для збудження звукових коливань твердих тіл або повітряного середовища (сталі струни, металеві тарілки, трикутники, дерев'яні бруски, повітряні стовпи тощо). Усі музичні інструменти можна звести в оркестрових ансамблях у такі групи: струнно-смичкові, дерев'яні духові, мідні духові, струнно-щипкові. Окрім цих груп, існують музичні інструменти, котрі відрізняються від інших за конструкцією і способом звуковидобування. До них належать: рояль, арфа, орган та інші.

Однією з важливих характеристик будь-якого музичного інструмента є *частотний діапазон звучання*, який включає, окрім основних тонів, також додаткові високочастотні чинники – *обертон*, визначаючи його специфічний тембр. Частотний діапазон деяких музичних інструментів, у Гц: скрипка – 180 – 16000; віолончель – 65 – 15000; контрабас – 30 – 8000; флейта – 280 – 15000; кларнет – 150 – 15000; саксофон – 150 – 12000; труба – 160 – 9000; тромбон – 80 – 8000; тарілки – 300 – 13000; фортепіано – 30 – 6000; акордеон – 50 – 10000; акустична гітара – 70 – 6000.

Більшість інструментів характеризуються підсиленням основних частот, а також окремих обертонів у визначених (однією або кількома) відносно вузьких смугах частот (формантах), залежно від інструмента. Резонансні частоти формантної області відповідають, у Гц: 100 – 200 – для туби; 200 – 400 – валторни; 300 – 900 – тромбона; 800 – 1750 – труби; 350 – 900 – саксофона; 800 – 1500 – гобоя; 300 – 900 – фагота; 250 – 600 – кларнета.

Інші характерні властивості музичних інструментів – це сила їх звуку, обумовлена більшою або меншою амплітудою їх звучання і повітряного стовбура. Більшій амплітуді відповідають потужніші звучання й навпаки. Найбільш потужні за звучанням – великий барабан, литаври; найслабкіші – флейта, кларнет. Пікові значення відповідають, у Вт: 70 – для великого оркестру; 25 – великого барабана; 20 – литавр; 12 – малого барабана; 6 – тромбона; 0,4 – фортепіано; 0,3 – труби і саксофона; 0,2 – туби; 0,16 – контрабаса; 0,08 – малої флейти; 0,05 – для кларнета, валторни і трикутника.

Потужність звуку, яка видобувається із вище згаданих інструментів під час виконання “фортисимо”, до потужності звуку при виконанні “піанісимо”, називають *динамічним діапазоном* звучання музичного інструмента.

Серед різноманіття різних музичних ансамблів можна виділити основні: симфонічний оркестр (малий і великий), камерний оркестр, у якому переважають струнно-смичкові та дерев'яні духові інструменти, оркестр народних інструментів, духовий та естрадний оркестри. Широкого поширення набули малі музичні ансамблі, такі, як тріо, струнні квартети, фортепіанні квінтети, а також різні естрадні групи малих і середніх форм. Організуючи запис музичного ансамблю, враховують характер твору, який записують, склад ансамблю та його виконавські можливості, акустичні умови приміщення, технічні можливості апаратури запису, передусім наявність необхідної кількості мікрофонних каналів мікшерного пульта. Залежно від характеру ансамблю, а також самого музичного твору визначають стиль запису, який характеризується обраним основним звуковим планом, більшою чи меншою деталізацією звучання окремих інструментів або груп інструментів, способом обробки сигналу та іншими факторами.

З урахуванням зазначеного під час організації запису музичних ансамблів необхідно дотримуватися двох умов. Перше з них – попереднє вивчення творів як у нотному матеріалі, так і під час прослуховування в репетиційний період. Друга умова – створення робочого плану запису: розміщення мікрофонів, розподіл інструментів по каналах, технологія міксування, а також умови обробки сигналу в процесі запису.

Для кожного музичного ансамблю під час виступу на естраді існує порівняно постійна схема розміщення музикантів. Однак таке розміщення не завжди підходить для запису. Якщо у звукорежисера немає достатнього досвіду, то краще зробити пробний запис під час репетиції за загально-прийнятою схемою розташування виконавців, а потім, під час виявлення тих чи інших недоліків у записі, спробувати змінити це розташування.

Записуючи малі музичні ансамблі, наприклад тріо, квартети та інші колективи малої і середньої форми, виконавців садять півколом або записують групами попарно. Існує досить багато способів і методів запису. Найстандартніше – це розташування струнного квартету за принципом

«ялинка», запис проводиться середнім планом односторонньо спрямованими мікрофонами. При цьому треба намагатися, щоб крайні музиканти не опинилися за межами кута охоплення діаграми спрямованості мікрофона, тому що звукові плани бокових інструментів будуть дещо зміщені через зниження чутливості мікрофона в цих зонах. Щоб охопити весь ансамбль, мікрофон встановлюють на відстані 2,5–3 м від нього. Можливе також розміщення виконавців групами по два, перші інструменти не повинні закривати другі. Відстань між мікрофоном і виконавцями вибирається в межах 2–2,5 м. У другому варіанті можна отримати більший звуковий план, ніж у першому. Якщо використовується мікрофон із характеристикою «вісімка», то виконавців можна розміщувати симетрично відносно мікрофона. Принципово ці три варіанти розміщення можна застосовувати і під час запису невеликих естрадних інструментальних груп.

Під час запису фортепіанного квінтету використовують інші схеми розміщення виконавців. Одна з них – з двома мікрофонами. Струнна група тут розміщується навколо мікрофона і передається крупним планом. Схожим методом можна розмістити й інструментальний квартет естрадного типу. У тому й іншому випадку потрібний правильний вибір відстані між мікрофоном і роялем. Зважаючи на те, що рояль зазвичай є акомпануючим інструментом, для нього переважно вибирають віддалений звуковий план, що порушує природну перспективу звучання всього музичного твору.

Проводячи запис симфонічного оркестру, загальноприйняті схеми розміщення різних груп інструментів можуть бути порушені. Треба знайти компроміс між вимогами диригента, за вказівкою якого розсідаються музиканти, і акустичними можливостями даного приміщення з урахуванням характеристик спрямованості застосовуваних мікрофонів. Якщо акустичні умови приміщення досить однорідні, тоді можна користуватися одним стерео-мікрофоном або підбраною стерео-парою так, щоб було забезпечено охоплення всього оркестру. Це дозволить отримати єдність звукової перспективи в звучанні всіх груп оркестру. Звуковий план під час запису симфонічного оркестру бажано вибирати проміжним, між середнім і віддаленим. Відстань від мікрофона до перших рядів оркестру визначається експериментально. Доцільно починати з дещо збільшеної відстані, поступово наближаючи мікрофон до оркестру. По висоті мікрофон розміщується на рівні 1,8–2 м, а кут його спрямованості визначається з урахуванням розміщення виконавців. Подібні схеми розміщення можна використовувати і під час запису інших оркестрів.

Якщо акустичні умови для запису музичних ансамблів стереомікрофоном/стереопарою не прийнятні, і отримання бажаного звучання не можливе, тоді застосовується багатомікрофонна система запису. Така система передбачає поєднання загальних та індивідуальних мікрофонів, які встановлюються поблизу сольних інструментів та тих груп інструментів, котрі “ведуть” мелодію або є ритмічним акомпанементом.

У порівняльному аналізі між записом стереомікрофон/стереопара та багатомікрофонною системою звукозапису друга має низку переваг. При цій системі досягається велика чіткість у звучанні окремих груп інструментів, а також чітка злитість прямих віддзеркалених звуків, особливо якщо приміщення досить гучне і з направленим відображенням окремих поверхонь. Крім того, установка індивідуальних мікрофонів дозволяє домогтися більшої рівноваги рівнів звучання різних інструментів залежно від теситури.

Загальні мікрофони встановлюються за тим самим принципом, що під час запису стереомікрофон/стереопара. Кількість індивідуальних мікрофонів залежить від характеру виконуваного твору і технічних характеристик спрямованості застосовуваних мікрофонів. Крім того, враховуються технічні можливості самого рекордера, мікшерного пульта. Окремі мікрофони можна встановлювати біля таких інструментів, як мідні з сурдиною і “тихих” (кларнети, флейти), які, як правило, дуже погано прослуховуються в записаному матеріалі. Під час установки мікрофона необхідно досить точно визначити його місце розташування, тому що забарвлення і звуковий план інструментів мідної групи оркестру часто змінюються, залежно від того, чи спрямовані вони прямо, чи під кутом до мікрофона.

Співвідношення рівнів сигналу як загальних, так і індивідуальних мікрофонів підбирається і фіксується відповідно до характеру виконуваного твору. Під час виконання музичного твору міняти встановлені рівні не рекомендується. Якщо необхідно, коректується фейдерами мікшера тільки загальний рівень, на який подається змішаний сигнал від усіх мікрофонів. Відповідно до специфіки запису оркестрів цілком зрозуміло, що в практичній роботі може виникнути необхідність розміщення виконавців і мікрофонів за іншими варіантами, яких може бути дуже багато. Слід відзначити і складнощі, які виникають під час багатомікрофонного запису. Так, маючи порівняно велику кількість мікрофонів, іноді важко забезпечити художню передачу твору в потрібній звуковій перспективі. Індивідуальні мікрофони, розташовані порівняно близько від інструментів, порушують єдність звукової перспективи, створюючи багатопросторовість.

Звукозапис оркестру народних інструментів доцільніше вести зі стерео-мікрофона, встановленого перед диригентом. Індивідуальні мікрофони, якщо в цьому є необхідність, розміщують зазвичай біля баяна і дерев'яних духових інструментів. Мікрофон для соліста встановлюється зліва від диригента, а напрямок його визначається відповідно до відстані розташування соліста від оркестру. Записуючи духовий оркестр, необхідно звернути увагу на кларнети, щоб уникнути деякої різкості в їх звучанні. У такому випадку найчастіше мікрофон розміщують збоку від них.

Запис естрадних ансамблів має свою специфіку. У будь-якому з них можна виділити три основні групи інструментів: саксофони або кларнети, мідні духові (труби та тромбони) і ритм-групу, до якої можуть входити

ударні інструменти, гітара, фортепіано, контрабас та інші. Перша і друга групи виконують в основному мелодійну і гармонійну функції. Група ритму, як правило, має акомпануючу функцію, хоча кожен інструмент цієї групи може виступати як виконавець сольних партій. Нерідко естрадні та джазові ансамблі, як аматорські, так і професійні, мають у своєму складі додаткові інструменти – віброфон, ксилофон, скрипки, акордеон, а також різні електромініструменти.

Для запису естрадних ансамблів, навіть малого складу, використовують кілька мікрофонів. Записуючи інструменти ритмічної групи, потрібно домагатися мінімальної реверберації, що забезпечить ясність звучання і хорошу чіткість атак. Тому мікрофони для виділення інструментів цієї групи розміщують досить близько від самих інструментів, а запис ведуть крупним планом. Це стосується не тільки ударних інструментів з контрабасом, але також і рояля. Сольна партія на фортепіано в естрадних ансамблях повинна звучати сухо і досить експресивно. Винятком щодо реверберації в ритмічній групі може бути гітара, специфіка звучання якої передбачає помірне забарвлення.

Для запису інструментів мелодійної групи можна застосувати один або два мікрофони. Слід врахувати, що інструменти цієї групи можуть самі вести ритмічний акомпанемент, тому число мікрофонів може збільшуватись. Записують мелодійну групу зазвичай середнім звуковим планом, але з малим часом реверберації.

Для запису тріо (рояль, контрабас і ударні) можна використовувати три мікрофони з характеристикою спрямованості типу кардіоїда. Мікрофон для рояля розміщується безпосередньо над його струнами в районі першої октави. Низькі частоти за допомогою еквалайзера “підрізати”, високі “підняти”. Звучання рояля виходить дуже конкретним, “гострим”. Мікрофон для контрабаса встановлюють у безпосередній близькості від отвору в деці, а інший мікрофон – поряд з ударною установкою. Музиканти віддалені один від одного для того, щоб уникнути впливу прямої звукової хвилі від одного інструмента на мікрофон іншого. Крім того, контрабас і ударну установку бажано відгородити акустичним екраном, який поглине небажані високі частоти. Рекомендується місце під ударними застелити килимом або доріжкою.

Запис квартету, квінтету, які переважно складаються з ритмічної групи і труби або саксофона, тромбона, кларнета, флейти, віброфона чи інших інструментів, – проводиться більшою кількістю мікрофонів. Враховуючи звуковий тиск, який створюються цими інструментами, відповідно встановлюється і різна відстань до мікрофона (труба, тромбон приблизно 1 м; кларнет, флейта 20 – 30 см) та індивідуальні параметри налаштування компресора. Запис малого естрадного оркестру і розширеного його складу (15–17 чоловік) відбувається з залученням більшої кількості мікрофонів (10–12 штук) або декількома стереомікрофонами/стереопарами зі стандарт-

ним розташуванням колективу (як під час виступу), так із урахуванням специфіки музичного колективу.

Особлива методика звукозапису передбачена для електромозичних інструментів – електрогітара, акустична гітара із вмонтованим звукознімачем і темброблоком, бас-гітара, клавішні інструменти, ударна установка (електронна та стандартна з пластиками і “залізом”). В основі практикуються два варіанти запису: перший – усі сигнали від інструментів надходять на мікшерний пульт, моніторинг здійснюється через головні телефони (навушники) або студійні акустичні системи; другий – через мікрофони встановлені біля комбо-підсилювачів. Якщо використовується стандартна ударна установка, необхідна її “ізоляція” за допомогою акустичних екранів.

Висновки. Таким чином можна підкреслити, що аналіз оцінки якості запису й озвучення інструментальних ансамблів залежить не тільки від розвитку технічної думки та теоретичного усвідомлення її закономірностей, апаратного комплексу, обробки звукового матеріалу тощо, але й від забезпечення достатнього практичного досвіду, узагальненням накопиченого в історії музичного мистецтва теоретичного й емпіричного знання, спадкоємність традицій. Усе це разом дозволяє вирішувати актуальні питання сучасного звукотехнічного забезпечення сценічних дійств якісною інструментальною музикою. Розвиток мистецтва ХХ-початку ХХІ століть та вплив на нього науково-технічної та інформаційної революції, без сумніву, відкриє світові чимало здібних митців, які зуміють використати сталий досвід, створивши нові технічні можливості із забезпечення належного звукового образу інструментальних колективів різних складів і форм, збагачуючи і піднімаючи на новий рівень мистецтво звукорежисури.

Список використаних джерел

1. Ананьев А. Элементы музыкальной акустики. Киев: Феникс, 2008. 224 с.
2. Гук А. А. Техника и искусство: экспликация взаимодействия в контексте развития художественно-творческой деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2009. № 9. С. 45–53.
3. Дьяченко В. В. Творча діяльність українських звукорежисерів другої половини ХХ – початку ХХІ століття: теорія, історія, практика: дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2018. 361 с.
4. Кнудсен В. Архитектурная акустика: 3-е изд. / пер. с англ. Я. А. Капиловича. Киев: Гос. науч.-техн. изд. Украины, 2007. 526 с.
5. Маркова О. М. Неосимволизм музыки ХХІ століття і виконавське музикознавство. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: наук. журнал. Київ: Міленіум, 2018. № 3. С. 209–214.
6. Ньюэлл Ф. Project студии: Маленькие студии для великих записей: практическое руководство / пер. з англ. Ю. Зиненк, А. Поворознюк. Вінниця: I.S.P.A., 2002. 271с.
7. Ужинський М. Ю. Концертне озвучення і звукозапис бандури. *Стан і перспективи розвитку духовної культури особистості в умовах розгортання*

глобалізаційних процесів: зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф., 15–16 листопада 2007 р. Рівне: РДГУ, 2008. Вип. 6. Т. 2. С. 43–49.

8. Хоткевич Г. М. Музичні інструменти українського народу. Друга редакція / упоряд., підг. тексту, покажч. О. О. Савчук; післямови І. В. Мацієвський, В. Ю. Мішалов, М. Й. Хай. Харків: Видавець Олександр Савчук, 2018. 512 с. (Серія «Слобожанський світ». Випуск 4).

•

УДК 785:792.74

Филипчук М.С.

ЕСТРАДНО-АНСАМБЛЕВЕ ВИКОНАВСТВО: ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ

В статті висвітлено історичні засади становлення естрадно-ансамблевого виконавства. Проаналізовано літературу та творчу діяльність відомих естрадних колективів в системі музично-виконавської практики.

Ключові слова: естрадно-ансамблеве виконавство, біг-бенди, виконавська манера, фразування.

В статье раскрыты исторические корни становления эстрадно-ансамблевого исполнительства. Анализируется литература и творческая деятельность эстрадных коллективов в системе музыкально-исполнительской практики.

Ключевые слова: эстрадно-ансамблевое исполнительство, биг-бэнды, исполнительская манера, фразирование.

The article reveals the historical backgrounds and development of variety-orchestral performance. Literature and creativity of famous variety bands in the system of music-performance practice is analyzed.

Key words: variety-orchestra performance, big-bands, style of performance, phrasing.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку музичного мистецтва особливе місце займає естрадне виконавство, яке здійснює вагомий вплив на сучасну людину. Незважаючи на складні економічні й політичні обставини в Україні, естрадна музика розвивається й застосовується в багатьох аспектах мистецької творчості. Приємно констатувати, що з кожним роком інтерес до естрадно-інструментальної й вокальної музики, що виконуються живими колективами зростає, поступово витісняючи з музичної практики низькопробні фонограми, які певною мірою ще задовольняють пересічного слухача. Але ніяк не може задовільнити музичну еліту, яка відвідує концерти музичних колективів та гуртів, які грають в живому виконанні слухаючи якісну музику.

Метою статті є висвітлення історичного розвитку естрадно-ансамблевого виконавства в контексті світової музичної практики.

Аналіз досліджень. Естрадно-оркестрове виконавство посідає важливе місце в житті сучасної людини, здійснюючи вагомий внесок у розвиток і популяризацію естрадної і джазової музики. З кожним роком популярність естрадних оркестрів в Україні та за її межами зростає. Музику у виконанні естрадних оркестрів можна почути на радіо, телебаченні, в різноманітних концертних програмах, фестивалях, конкурсах. Вона характеризується багатожанровістю, імпровізаційністю, що виявляється, зокрема, й у виконавському трактуванні музичного твору, різноманітністю інструментальних складів оркестрів і ансамблів, унікальністю їх репертуару тощо.

Проте естрадно-оркестрове виконавство як специфічний вид музичної діяльності не лише має практичну спрямованість, що відображено в концертно-виконавській практиці, але й сформувалося під впливом історико-еволюційних і соціально-художніх факторів. Відповідно ця проблема ставала предметом дискусії та наукового дослідження з боку педагогів, музикознавців, музикантів. Вона є актуальною й сьогодні. Про це свідчать дисертаційні дослідження, наукові праці тощо.

У музикознавстві здійснено ряд досліджень у сфері естрадної і джазової музики й зокрема розкрито деякі питання творчості естрадних колективів та їх стилевих особливостей (О.Баташов, Ф.Бержеро і А.Мерлін, В.Гобсон, Дж.Колліер, В.Конен, А.Морган, Є.Овчинников, Ю.Панасьє, В.Полянський, М.Уільямс та ін.).

За останній час широкого розповсюдження отримали праці педагогічної і наукової літератури, в яких висвітлені важливі проблеми теорії й методики навчання в естрадних і джазових колективах. Так, деякі питання специфіки роботи з ансамблевими групами, виконавських прийомів, особливостей фразування, імпровізації розглянуто у праці І.Горвата та І.Вассербергера, організації методики навчально-творчої роботи з естрадним оркестром висвітлено у праці М.Филипчука.

Серед соціологічних досліджень є праці з проблеми розповсюдження “легкої” та джазової музики в репертуарі вокально-інструментальних ансамблів (З.Белоусова, Є.Бурліна, А.Сохор, В.Цукерман, Л.Васюріна).

В музично-педагогічній літературі зроблено акцент на використанні естрадної музики як засобу розвитку особистості (А.Болгарський, Б.Брилін, Н.Коваленко, В.Петрушин, Ф.Соломонік, Г.Шостак).

А.Большаков [1], А.Каргін [5], В.Кузнецов [7] розглянули найважливіші питання організації та методики навчально-виховного процесу в самодіяльних естрадних колективах, акцентуючи увагу на виконавській діяльності оркестрів та ансамблів.

Виклад основного матеріалу. Естрадне мистецтво своїм корінням проростає в античний або первіснообщинний світ, є демократичним мистецтвом, яке сприймається всіма категоріями глядачів-слухачів. Основними ознаками естрадності С.Клігін називає відкритість, відвертість взаємодії виконавця та публіки, всебічний лаконізм [6, с.24]. Естрадні жанри

приваблюють легкістю сприйняття за рахунок спрощення структури твору, полегшення змісту та форми відкритого, взаємного спілкування виконавців і публіки. Естрадному мистецтву притаманне переважання виконавської імпровізаційності, яке також враховує особливість приміщення для виступу, склад аудиторії, загальний настрій оточуючих. В естрадному мистецтві, на думку В.Кузнецова, значну роль відіграє зовнішнє оформлення номера – освітлення, костюми, колір, кіно, слайди, світломузика, мізансцени, декорації, реквізит [7, с.106].

Естрадно-інструментальна музика зародилась в Америці. Саме у цій країні з'явився джаз, який і дав поштовх до розвитку цього виду музичного мистецтва. В.Озеров пов'язує виникнення розвинених ансамблевих форм з негритянським музикуванням новоорлеанського стилю наприкінці XIX століття, що прийшли на зміну вокальним фольклорним жанрам з їх примітивним інструментальним супроводом. У новоорлеанському стилі утвердився складніший та досконаліший респонсорний (питання-відповідь) принцип ансамблевої гри нарівні з багатоголоссям типу імпровізаційної контрастної поліфонії з ведучим голосом (лід). Ідеї та принципи виконавського стилю знайшли продовження у диксиленді [8, с.368-369].

На думку американського музикознавця У. Сарджента, відомий тепер типовий склад джазового ансамблю формувався поступово. За своїм інструментарієм є продуктом Півночі та Заходу США. До його складу увійшли інструменти, не типові для ранніх новоорлеанських оркестрів, – фортепіано, саксофон. Витоки таких ансамблів (джаз-оркестрів) найбільш яскраво простежуються у водевільних регтайм-бендах і танцювальних оркестрах початку XX століття [9, с.179].

На початку XX століття (1903 року), найбільш негри створили у Новому Орлеані вуличні оркестри з кількох виконавців. Привабливість негритянських наспівів, їх глибока проникливість і щирість виконання зробили ці “вуличні оркестри” настільки улюбленими і популярними, викликали наслідування не тільки серед чорних, а й білих музикантів. Такі оркестри, за їх кількісним складом логічніше було б віднести до ансамблів, вони отримали назву “Джаз-бэнд” і виконували регтайми, блюзи.

Вокально-інструментальні ансамблі, або рок-ансамблі з'явились у середині 50-х років XX століття в США. Перший етап розвитку жанру пов'язаний із появою рок-н-ролу як домінуючого стилю серед інших популярних стилів Америки. Наприкінці 50-х років рок-н-рол поширився у країни Західної Європи. Другий період – новий розвиток жанру рок-музики в Англії, пов'язаний із створенням у Ліверпулі вокально-інструментального ансамблю “Бітлз”. Як стверджує Б.Брилін, саме завдяки творчості “Бітлз” утвердився новий жанр масового музикування, який сприяв розвитку нових стильових напрямків і модифікацій рок-музики [3, с.6-7].

У термінологічному словнику “Естрада. Рок-музика. Джаз” зазначається, що назва “вокально-інструментальні ансамблі” закріпилась на

початку 60-х років ХХ століття за естрадними групами співаків-інструменталістів, які працюють у жанрі рок-музики. У колективах такого типу більшість учасників грають та співають одночасно. З часом, з ускладненням інструментарію, з появою розгорнутих композицій термін “ВІА” себе вичерпав. У теперішній час колективи, які виконують рок-музику, називають рок-групами, рок-гуртами, шоу-групами. Для них характерним є те, що авторами текстів, музики та оркестровок є самі виконавці.

Як зазначає Ю.Саульський, форма вокально-інструментальних ансамблів зароджувалась “знизу”, у молодіжній аудиторії і з’явилась як наслідок народної творчості у роки, коли почала формуватись школа гітарної або авторської пісні. Нова молодіжна музика, як і бардівська пісня, сприяла самовираженню, за допомогою власної творчості автори виявляли своє ставлення до навколишнього світу [10, с.12].

На думку Л.Тихвінської, розвиток ВІА починався спонтанно у середовищі аматорів на межі 60-70-х років ХХ століття і приніс нові засоби вираження художньої сучасності. ВІА першими “заговорили” про несприятливий час і відродили дух колективізму, братерства по мистецтву. Ансамбль виступав монолітною групою, у якій учасники одночасно були співаками, музикантами, акторами. Як стверджує Л.Тихвінська, хвиля вокально-інструментальних ансамблів швидко “відсунула” попередні виконавські стилі, співацькі манери. Такі манери, як “інтимна”, “класична”, “джазова” поряд з вокально-інструментальними ансамблями виглядали застарілими [11, с.38-43].

Ю.Саульський, розглядаючи подальший розвиток вокально-інструментальних ансамблів, наголошує на тому, що невдоволеність частини музикантів застарілою, на їх думку, стилістикою ВІА, призвела до розмежування вокально-інструментальних ансамблів на власне ВІА та на рок-групи, останні з яких прагнули виконувати пісні з гостросучасними сюжетами, використовуючи експресивні та жорсткі музичні засоби [10, с.17].

В.Яшкін вважає, що перші рок-групи принесли з собою певний комплекс стилістичних ознак, які виражались у спільності музичної мови та композиційно-виконавських прийомів. У подальшому стильова цілісність була зруйнована в наслідок інтенсивних шукань [13, с.5].

На думку Б.Бриліна, у 60-х роках ХХ століття виникла назва “Біг-біт”, яка характеризувала виконавський стиль рок-груп. Сьогодні цей термін використовують в історичному контексті [3, с.7].

Від самого народження, стверджує В.Яшкін, “біт” припускав використання електроакустичної апаратури, специфічний склад вокалістів-інструменталістів, які за допомогою потужної апаратури озвучували палаци, стадіони з багатотисячною аудиторією, застосування видовищних елементів. “У цих своєрідних спектаклях, всупереч традиційному висуненню на передній план лідируючих співаків, утверджувалась гегемонія чоловічого начала, домінуюче становище вокалістів, які змагались у гонитві за децибелами з електроінструментами та виконували пісні з постійним повторюванням фраз, спираючись на гостру, остинатну ритмічну основу” [13, с.4].

Ансамблі кінця 90-х років XIX століття включали шістьох музикантів – трубача, тромбоніста, кларнетиста, контрабасиста, ударника, виконавця на банджо (гітарі). Іноді до цього складу додавали скрипача. У складі перших ансамблів ударні інструменти панували у повному значенні цього слова. Незабаром до такого ансамблю додалися саксофон і труба. Фортепіано, ймовірно, ввійшло до складу ансамблів у період, коли джаз-оркестри із “мандрівних” почали перетворюватись на “осілі”. Оселившись у дансингах та кабаре, фортепіано стало неодмінним учасником інструментального колективу. На початку XX століття успіх джазових ансамблів вирішували ударник, трубач, тромбоніст та піаніст.

В сучасних естрадних інструментальних та вокально-інструментальних ансамблях поєднуються інструменти, які не співпадають за загальним діапазоном сили звучання та його інтенсивності звучання в різній теситурі.

Д.Браславський вважає, що неможливо класифікувати всі існуючі види естрадних ансамблів і подає найпоширеніші види інструментальних естрадних колективів:

- ансамблі типу “*Combo*”¹ – саксофон, труба, ударні інструменти, гітара, фортепіано, контрабас – 6 виконавців; саксофон-альт, саксофон-тенор, труба, ударні інструменти, гітара, фортепіано, контрабас – 7 виконавців; саксофон-альт, саксофон-тенор, труба, тромбон, ударні інструменти, гітара, фортепіано, контрабас – 8 виконавців; кларнет, труба, тромбон, ударні інструменти, гітара, фортепіано, контрабас – 7 виконавців (*Dixieland*)²;

- ансамблі типу “*Big Beat*”³ – перша гітара (*prima*), друга гітара (*seconda*), бас-гітара, ударні інструменти, клавішні інструменти – 5 виконавців; перша гітара, друга гітара, бас-гітара, саксофон (або тромбон), ударні інструменти, клавішні інструменти – 6 виконавців; перша гітара, друга гітара, бас-гітара, труба, ударні, клавішні інструменти – 6 виконавців; перша гітара, друга гітара, бас-гітара, саксофон (тромбон), труба, ударні, клавішні інструменти – 7 виконавців;

- естрадний квартет – кларнет, акордеон, гітара, контрабас (інколи вводять ударні інструменти);

- естрадний квінтет (м’який склад) – саксофон-тенор, вібрафон, гітара, контрабас, ударні (зустрічаються варіанти заміни саксофона-тенора на флейту, кларнет або саксофон-альт) [2, с.27-29].

В.Кузнецов класифікує естрадні інструментальні ансамблі за такими видами: неповна ритм-група (фортепіано, ударні, контрабас або бас-гітара; акордеон, ударні, контрабас; акордеон, гітара, контрабас тощо), яка може існувати як самостійна художня одиниця, тобто виконувати інструментальну музику та забезпечувати акомпанемент; квартети (ритм-група та

¹ *Combo* – від англ. *Combination* – комбінація, поєднання.

² *Dixieland* – від англ. *Dixie* – загальна назва південних штатів Америки та *Land* – країна.

³ *Big Beat* – від англ. *Big* – великий, гучний та *Beat* – гучне відбивання такту.

один інструмент, наприклад, ритм-група та гітара, ритм-група і саксофон тощо); квінтети (ритм-група і два інструменти, тобто ритм-група, саксофон і тромбон; ритм-група з двома однорідними інструментами тощо); секстети (ритм-група і три інструменти); септети (ритм-група і чотири інструменти) [7, с.24-25].

С.Воскресенський, Б.Киянов пропонують таку класифікацію естрадних ансамблів:

- ансамблі гітар, які інколи називають “бітовими” – гітара-лідер (мелодична гітара), гітара-ритм (акомпануюча гітара), гітара-бас з введенням електрооргана та ударних інструментів, мідних духових, кларнета, саксофона [4, с.45];

- естрадний квартет – кларнет, акордеон, гітара, контрабас [5, с.58-59];

- диксиленд – кларнет, труба, тромбон, труба або контрабас, гітара або банджо (інколи приєднуються саксофони альт та тенор) [4, с.64-65];

- струнний ансамбль (“салонний”): одна-дві скрипки, віолончель, контрабас, фортепіано (акордеон, електроорган), ударні інструменти [4, с.73];

- ансамблі типу “комбо” – від двох до трьох і більше виконавців з різноманітним та інколи несподіваним інструментарієм:

- дуети – один інструмент одноголосний (труба, саксофон, скрипка тощо), другий – багатоголосний (рояль, акордеон, гітара, електроорган);

- “шведський склад” – три саксофона (альт, тенор, баритон), труба, тромбон, ритм-група;

- ансамбль з участю арфи як повноправного інструмента у поєднанні з флейтою, кларнетом [4, с.83-94].

Погоджуючись з класифікаціями видів та складів естрадних інструментальних ансамблів, запропонованими Д.Браславським, В.Кузнецовим, С.Воскресенським та В.Кияновим, слід відзначити, що на концертній естраді зустрічаються квартети однорідних інструментів без участі ритм-групи (квартети саксофонів, тромбонів, дерев’яних духових або струнно-смичкових інструментів), в яких верхній голос виконує мелодичну лінію, середні голоси – акомпанемент, нижній голос – ритмічну партію баса. Також є ансамблі ударних інструментів (“Арс-нова”). Тобто в практиці естрадних інструментальних колективів зустрічаються настільки різноманітні та незвичайні поєднання, що досить важко здійснити їх послідовну класифікацію.

Поширеним видом музичної естради є вокально-інструментальні ансамблі (ВІА). Такий колектив характеризується синтезованим виконанням вокальної та інструментальної музики у складі інструментів, що обов’язково включає ритм-групу. Багато вокально-інструментальних колективів використовують народні інструменти, скрипки, саксофони, труби, тромбони, синтезатори.

Вокально-інструментальний ансамбль, за визначенням Ю.Юцевича, – це вокальний ансамбль з постійним складом інструментів; група виконавців,

де співаками виступають інструменталісти; музичний ансамбль, який включає інструментальні групи, що виконують спеціально написані вокальні партії [12, с.32].

В.Яшкін наводить визначення вокально-інструментального ансамблю, запропоноване Ю.Силантьєвим – “біт-група, що грає на електроінструментах”. На думку самого В.Яшкіна, ВІА споріднені з біт-групами (ансамблі типу “Біг Біт”) за багатьма жанровими ознаками – широкий репертуарний діапазон, інструментальний склад, використання звукопідсилюючої апаратури [13, с.5].

Уже зазначалося, в наслідок невдоволеності деякої частини музикантів стилістикою вокально-інструментальних ансамблів відбулося розмежування ВІА на ВІА та рок-групи. На думку Ю.Саульського, характерною рисою нових рок-груп став сміливий музичний експеримент, що призвів до нових звукових та образних засобів, зміни музичної мови, до більшої глибини і виразності, тяжіння до великих масштабів та композицій, які поєднують “розробку пісенних фольклорних елементів з віртуозними інструментальними епізодами”. Основними ознаками рок-груп автор називає прагнення до широкої палітри виконавських засобів, до оновлення інтонаційної, ритмічної, тембрової сфер пісні, до пошуку актуальної тематики в літературних текстах пісень [4, с.18].

Ансамблі, які виконують рок-музику, стверджує В.Кузнецов, складаються з двох-трьох гітар та ударних із включенням духових і народних інструментів, скрипки, віолончелі, флейти тощо [7, с.94]. Погоджуючись з В.Кузнецовим стосовно інструментарію рок-груп, вокально-інструментальними ансамблями можна назвати будь-які невеликі за своїм складом музичні колективи, в яких присутній вокал (як для виконання пісень, так і для імітації інструментального голосу) та група інструментів.

Висновки. Отже, висвітливши естрадно-ансамблеве виконавство як одне з найпоширеніших жанрів музичної естради, вважаємо його багатогранним явищем музичного мистецтва, яке посідає особливе місце в культурному та духовному житті сучасної людини.

ЛІТЕРАТУРА

1.Большаков А.И. Практическое руководство по организации самодеятельных эстрадных оркестров и инструментальных ансамблей. Для слушателей отделения “Руководитель эстрадного оркестра” факультетов общественных профессий вузов / А.И.Большаков – К., 1970. – 127с.; нот.

2.Браславский Д.А. Аранжировка для эстрадных ансамблей и оркестров / Д.А.Браславский – М.: Музыка, 1974. – 391с.

3.Брылин Б.А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников: Книга для учителя / Б.А.Брылин – М.: Просвещение, 1990. – 107,[2]с.: ил., нот.ил.

4.Воскресенский С., Киянов Б. Современные эстрадные ансамбли. Пособие по аранжировке / С.Воскресенский, Б.Киянов – М.: Советский композитор, 1975. – 143с.: нот. ил.

5. Каргин А.С. Воспитательная работа в самостоятельном художественном коллективе: Учебное пособие для студентов культурно-просветительных факультетов вузов культуры и искусств / А.С. Каргин – М.: Просвещение, 1984. – 224 с.

6. Клигин С.С. Эстрада и эстрадность // Проблемы развития современного эстрадного искусства: Сб. статей / Отв. ред. Дуков Е.В. / С.С. Клигин – М., 1988. – С.13-27.

7. Кузнецов В.Г. Работа с самостоятельными эстрадными оркестрами и ансамблями. – 2-е изд. / Кузнецов В.Г. – М.: Музыка, 1986. – 148, [2]с.: нот., нот ил.

8. Озеров В. Словарь специальных терминов // Коллиер Дж.Л. Становление джаза: Популярный очерк. Пер. с англ. / Предисл. и общ. ред. А.Медведева. – М.: Радуга, 1984. – С.357-376.

9. Сарджент У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / пер. с англ. М.Н. Рудковской, В.А. Ерохина; Вступл. В.А. Ерохина / У. Сарджент – М.: Музыка, 1987. – 296с.

10. Самостоятельные ВИА и дискотеки. – М.: Профиздат, 1987. – 223с.: рис.

11. Тихвинская Л. Куда исчезла “настоящая” эстрада? // Проблемы развития современного эстрадного искусства: Сб. ст. / ВНИИ искусствознания, М-во культуры СССР; Отв. ред. Дуков Е.В. – М., 1988. – С.28-53.

12. Юцевич Ю.Е. Словарь музыкальных терминов. – 3 изд., перераб., доп. / Ю.Е. Юцевич – К.: Музыка Украина, 1988. – С.10-11, 14, 66, 222-223.

13. Яшкин В.К. Вокально-инструментальные ансамбли / В.К. Яшкин – М.: Знание, 1980. – 47с.: ил.

•

УДК 13:783.8 (477)

Харитон І.М.

СМИСЛОВА КОНСТРУКЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ

У статті аналізується проблема смислового улаштування культового музикування української православної традиції на філософському рівні його осмислення.

Ключові слова: *смислова фабула сакральної музики, літературно-поетичний сегмент церковного музикування, співана молитва, музичне мислення, мистецтво музики, трансцендентна художньо-музична картина світу.*

В статті аналізується проблема смислового устрою культового музикування української православної традиції на філософському рівні його осмислення.

Ключевые слова: *смысловая фабула сакральной музыки, литературно-поэтический сегмент церковного музицирования, песенная молитва, музыкальное мышление, искусство музыки, трансцендентная художественно-музыкальная картина мира.*

The article analyzes the problem of semantic arrangement of cult music making of the Ukrainian Orthodox tradition at the philosophical level of its comprehension.

Key words: *semantic plot of sacred music, literary-poetic segment of church music-making, sung prayer, musical thinking, art of music, transcendent art-musical picture of the world.*

Постановка проблеми. Сакральне музикування культової обрядовості Православної Церкви України має надзвичайне значення для культу останньої, адже трансформує, достатньо складні, у своїй символічності, сакральні смисли цілого спектру найрізноманітніших молитов українського православ'я, на рівень максимальної їх доступності для віруючого, через зрозумілу для пересічного парафіянина сакральну художню образність, що витворюється внаслідок синкретизму літературно-поетичної та музичної фабул культового музикування.

Такий аспект осмислення проблеми подається у пропонованій публікації крізь призму: жанрового різнобарв'я сакральної культової співацької обрядовості, специфіки музично-естетичного улаштування такої музики та аналітики трансформаційних процесів, які спричиняються внаслідок поєднання сакрального слова та співу.

Саме під таким кутом зору розглядатимемо проблему смислової конструкції музики українського православ'я, яка ставиться в національному, науковому соціокультурному просторі вперше, як така, котру трансформуємо на філософський рівень її осмислення.

Стан розробленості проблеми. Культова, обрядова музика українського православ'я надзвичайно цікавий, проте недостатньо досліджений феномен на сучасному етапі національного культуротворення. Усі розвідки, які існують в науковому просторі, що стосуються дослідництва сакральної музики української й російської православних традицій, можемо диференціювати на теологічні (І. Вознесенський, А. Никольський, А. Пенчук, В. Лук'янов, І. Гарднер, Н. Тальберг, В. Мартинов, О. Орлова й ін.), історичні (А. Никольський, А. Пенчук, Т. Ліванова, А. Преображенський, Г. Прохоров, С. Аверінцев, Х. Кушнарьов, Ю. Ясиновський) та мистецтвознавчі (В. Одовський, Д. Розумовський, В. Металлов, С. Смоленський, І. Вознесенський, А. Преображенський, В. Беляєв, М. Бражников, П. Бажанський, М. Грінченко, Б. Кудрик, Ф. Шешко, П. Маценко, М. Антонович та ін).

Однак на сучасному етапі національного відродження України нагальною постає потреба осмислення об'єкту нашого дослідження під кутом зору смислової його організації. Саме такий ракурс дослідництва відкриє нові горизонти пізнання феномену сакральної музики української православної традиції сьогодні.

Мета статті: піддати тлумаченню проблему смислової конструкції української духовної музики під кутом зору її жанрового різнобарв'я, специфіки музично-естетичного улаштування такої музики та аналітики трансформаційних процесів, що спричиняються внаслідок поєднання сакрального слова та співу.

Виклад основного матеріалу. Основу соціальної значущості того чи того явища, що функціонує в системі цінностей європейського цивілізаційного простору, формує, як нам видається, його смислова фабула. Остання ж традиційно, на переконання дослідників, структурується дворівнево,

витворюючи, на одному із них змістовий, або ж сутнісно-інтенційний пласт комунікації, на іншому ж, цілий конгломерат цільових або ж соціально-вартісних її преференцій.

Вдаючись до пошуку аргументацій, щодо смислового улаштування співацького музикування української православної обрядовості, найперше пропонуємо зосередити нашу увагу на тому, що ця культурна традиція, впродовж своєї життєдіяльності беззаперечно пов'язується з вірою людини в Бога, а отже повний спектр засобів літературно-поетичної та музичної виразності цього феномену в широкому його видово-жанровому вияві спрямовується на продукування сакральних смислів.

В цьому контексті зауважимо, що ось ця смислова фабула досліджуваного нами явища перш за все “наповнюється” змістовністю, яка закладається на рівні літературно-поетичного сегменту церковного *музикування* у його багатожанровому (гімни, псалми, антифони, тропарі, кондаки, канони, стихирі і ін.) вияві.

Так зміст найпоширеніших гімнів, а це: співане на утрєні велике славослів'я “Слава во вишніх Богу”, вечірній гімн “Світе тихий”, мале славослів'я “Слава Отцю і Сину і Святому Духу”, зводиться виключно до прославлення Бога. Зміст же псалмів, незважаючи на те, що вони тематично поділяються на кілька груп: гімни, індивідуальні лементи, спільні лементи, пісні довіри, індивідуальні псалми подяки, королівські псалми, псалми мудрості, паломницькі псалми, літургічні псалми переважно увиразнює похвалу і поклоніння Богові та Його ділам. Натомість зміст антифонів-віршів із псалмів частково вибраних із **Старого і Нового Завіту**, що проголошуються почергово двома хорами, асонансуються із звеличенням Бога. Зміст ще однієї, достатньо широко поширеної в культурі православної традиції Богослужбової пісні-тропаря, локалізується коротким розкриттям теми свята та підсумуванням усього того, що було висловлене в інших піснеспівах того ж таки дня. Зміст кондака – ще одного жанрового різновиду церковного піснеспіву в Богослужбовій православній практиці, виражається короткою історією конкретної святкової події, церковного свята, а також змалюванням найважливіших моментів життя прославленого свята, що має пряме відношення до цього свята. Змістова фабула канону, як одного із ключових жанрових різновидів церковної гімнографії зводиться до прославлення того чи того свята чи святаго. Зміст же стихирі, як церковного піснеспіву, який як правило попереджується віршами із Псалтиря, окреслюючись різного об'єму строфами (8 – 12), чи то пак фразами – висвітлює подію свята.

Проте, церковна поезія сама по собі була, та й сьогодні є достатньо складною для сприйняття, а отже й усвідомлення, через те дослідники стверджують, що “в ранній період розвитку християнства “церковна поезія ... більшою мірою проявлялася у звуці, у піснеспіві”, а отже за співом священних пісень вчорашні язичники швидше долучалися до нових обрядів

і віри” [1, 56]. Така сентенція є свідченням того, що поява співаної молитви у християн, як і згодом у Православ'ї, детермінується прагненням людини долучатися до нових релігійних ідей крізь призму прекрасного, через піднесення, насолоду та втіху, бо тільки “те, що засвоюється з насолодою та втіхою, – підмічає один із Отців Церкви Василій Кесарійський, – ніколи не зникає в душах людей” [2, 64]. Отже церковний спів, в силу своєї специфічної музичної організації трансформує християнську догматику на рівень прекрасного, чим робить достатньо привабливим цілий конгломерат “закодованих” у релігійний символізм молитов.

Взагалі краса, як стверджують філософи, є однією з найпотаємніших онтологічних характеристик людського відношення до дійсності та Універсуму в цілому, через це її таємниця завжди надихала та й сьогодні хвилює й спонукає людей на нові звершення. Адже в самій природі людського мозку, доводять науковці, закладені такі здібності, які можна вважати як онтологічні передумови певних спрямувань людської діяльності, в тому числі і естетичної, а саме: націленість на нескінченне пізнання світу та його вдосконалення, здатність передбачення і вражаюча здібність до самозаохочення.

Та джерелом естетичних якостей людини на думку Т. Ліпса, Б. Кроче, а також М. Гартмана, є не що інше як людська душа, котра, й лише вона може наділяти речі властивостями прекрасного, живильний нектар якого великою мірою продукується музикою.

Історіографія зазначає, що вже древні дослідники співвідносили звучання певних музичних ладів із моральним станом людини та її душею. Своєрідно перевтілюючи античне вчення про етос, християнські філософи й теологи відзначали вплив музики на моральний стан душі. Так один із Отців Церкви Василій Великий, обґрунтовуючи користь музики для очищення і вдосконалення душі, наполягав, щоб християнин прагнув до музики, “яка підносить до кращого”, а “псалом – справа ангельська, духовний фіміам” [3, 97]. Більше того Богослужбова музика в епоху середньовіччя вважалася одним із основних засобів злиття душі християнина з Божественним світом. Зокрема один із засновників Константинопольського патріархату, патріарх Константинопольський, автор Літургії яка понині відправляється в православних церквах Іоанн Золотоустий відзначав – “ніщо так не підносить душу, ніщо так не окрилює її, не віддаляє від землі, не звільняє від тілесних оков, не спрямовує у філософії і не допомагає досягти повного презирства до житейських предметів, як узгоджена мелодія і керований ритмом божественний спів” [4]. Християнський теолог і церковний діяч, головний представник західної патристики, родоначальник християнської історіософії Аврелій Августин вважав, що естетична насолода, яку може викликати церковний спів, здатна сприяти християнській побожності. Він стверджував “... я пригадую сльози, що їх проливав під звуки церковного співу, коли тільки що знайшов віру мою; і хоч тепер мене зворушує не спів, а те, про що

співають, [...] я знову визнаю велику користь цього звичаю: нехай душа слаба, втішаючись звуками, піднесеться, наповнившись благочестям”[5, 45].

Загальновідомим є і те, що візантійське Богослужіння VII – середини XV століття було достатньо піднесеним, величним і вражаючим дійством, а отже справило достатньо сильне враження на посланців київського князя Володимира до Візантії у 987 році, що могло, хоч і швидше всього опосередковано, вплинути певною мірою на вибір Києвом нової офіційної релігії [6, 64].

Таким чином, можемо стверджувати, що церковний спів, в силу своєї мелодико-мелізматичної особливості трансформує складність змісту сакральних писань на рівень насолоди й душевної радості, а отже доступності й зрозумілості.

Щоб збагнути таємниці трансформаційних процесів які відбуваються в системі координат: слово – музика музично-естетичного простору української православної традиції, вдамося до аналітики, ключові вектори якої були б спрямовані на “розшифрування”, складного для тлумачення процесу музичного мислення, що властивий цьому простору.

Заглиблюючись у дієві процеси музичної компоненти досліджуваного нами феномену, зауважимо, що музика, на думку багатьох дослідників, є специфічним продуктом діяльності художнього мислення у звукових образах [7, 9-18]. Відповідно, варто розуміти, що генетично передвизначена основа цієї діяльності – прямий і зворотний зв’язок між біофізичними звукопроявами людини та її духовної, емоційно-образної діяльності. Водночас культурогенеза цього зв’язку детермінується суспільно-історичною практикою, спрямованою на художньо-образне переосмислення природних (голоси природи) і неприродних (інструментарій) звучань реального світу й формування з них звукової матерії, й відтак її художнє перетворення у сповнений високих прагнень світ музики.

Виходячи із подібного трактування мистецтва музики І. Ляшенко на основі “художньої картини світу” (Б. С. Мейлах) вводить у науковий обіг категорію “художньо-музичної картини світу” [7, 10], сутнісно-специфічні атрибути якої зумовлені внутрішнім поєднанням двох підсистемних компонентів – образного мислення і звукового матеріалу. Іншими словами духовного і матеріального чинників музичного цілого. Системоутворення останнього у свою чергу атрибутується за принципом подвійного характеру якісної визначеності речей. На найнижчих рівнях розглядуваної системи ця визначеність проявляється структуруванням її елементів у двоєдині, діалектично опозиційні пари: чуттєве і понятійне (або ж емоційне і раціональне) в художньому, абстрактне і конкретне (логічне і асоціативне) в мисленні, природне і неприродне (фізико-акустичне й інтонаційне осмислення) у звуковому матеріалі, типове й індивідуалізоване (соціально-характерне і суто особистісне) в образності. Тому беручи до уваги й відоме міркування Р. Шумана про те, що “естетика одного мистецтва є естетикою й

іншого; тільки матеріал різний” [8, 273], маємо усі підстави вмотивувати висновок, що предмет музики відрізняється від предмету інших видів мистецтва взагалі тільки чуттєвим матеріалом. Останній вважається не просто природним звуком (він лише “сировина”, субстрат), а художньо осмисленим, трансформованим відповідним чином у чуттєво-образний матеріал музичного відображення.

Безсумнівним є той факт, що у визначенні специфіки музичного мистецтва неабияке значення належить свідомому формуванню ідеального образу, нових музичних цінностей (явищ і відношень), моделюванню музичних дій на шляху вільного вибору художніх можливостей і мотивів, використання існуючих і створення нових принципів відбору та організації звукового матеріалу. Таким чином у процесі цілепокладальної діяльності художнього мислення та його динаміки відбувається перетворення звукової реальності в художньо-образну, через генетично передвизначену основу цієї діяльності та її культурогенези. Співставляючи логіку цих міркувань з науковим трактуванням релігії, як сутності співвідносно до об’єкту нашого дослідження, класифікуємо останній продукт специфічної діяльності художнього мислення у звуковій образності надприродного, що створює трансцендентну художньо-музичну картину світу, а це означає, що музичний матеріал цієї музики не доповнює сакральну образність, створювану словом, а творить її сам, через систему своїх специфічних музичних виражальних засобів.

Водночас варто розуміти і те, що незважаючи на всезагальний характер мислення, яке ретранслюється через судження, понятійно-категоріальний апарат та умовиводи, в процесі передачі думок, продукує множинність мовних засобів: слово, умовна знаковість, образотворчість, пластика, інтонація і будь-які інші форми комунікації, що здатні передавати суть і напрямок розумової діяльності людини. Множинність же мовних засобів проявляється і в музиці. І. Котляревський, наприклад, зводить її сутність власне до динамічного розвитку систем мовних засобів комунікації, локалізуючи свою увагу на еволюції мислення у музично-художній сфері та відображення цього поступу в двох мовних системах: засобах музичної виразності і термінологічному аспекті музикознавства. Торкаючись категоріальної природи музичних явищ, вчений посилається на авторитет В. Озерова, який вважає, що основа життєвої сили музичного мистецтва полягає у спільності механізмів сприйняття явищ об’єктивної дійсності і явищ музичних [9, 30 – 31].

Дослідники доводять, що природа музики із її найрізноманітнішими засобами музичної виразності, тісно пов’язується із здатністю творчого мислення створювати нову художньо-естетичну дійсність. Остання не тільки стимулює пізнавальну активність людського інтелекту, формуючи його змістовну спрямованість, але й привертає до себе особливу цікавість. Їй нарешті, синкретичне поєднання або ж достатньо щільне переплетення

слова і музики у сакральному пісенстві, попри те, що емоційно-образний характер у музиці та понятійно-логічний у слові, що як правило на перший погляд сприймаються у вияві їх відмінних особливостей, у пісенному ж мистецтві зближує їх між собою, надаючи їм якості найвищої форми людського знання [10, 201-202].

Це зумовлює появу понять, здатних узагальнювати весь досвід практичної і теоретичної діяльності, а також духовного опанування матеріалом мистецтва. На найвищому етапі цього процесу відбувається кристалізація категоріальної системи, котра символізує утворення справжньої цілісності категоріального осмислення музичних явищ [11, 34]. Таким чином, категоріальна природа музичних явищ взагалі, і понятійно-категоріальна особливість духовної музики зокрема, тотожні. Однак там, де йдеться про налагодження гармонії між суб'єктом і об'єктом створюваної нової художньо-естетичної дійсності, має місце та особливість, яка чітко визначає об'єкт пізнання, трансформуючи його в "ранг" Абсолюту (Бога).

Специфіку художнього змісту мистецтва музики аналізує Л. Дис. На його думку, вона полягає у постійно існуючому комунікативному сплетінні того чи іншого виду відображення, проявляючись через об'єкт відображення – відношення – суб'єкт відображення [12, 35-54]. У контексті співвідношень ланок цього ланцюга цільову спрямованість діяльності в такій формі суспільної свідомості, як релігія чи у міфологічному типі мислення, можна умовно трактувати як процес об'єктивації суб'єктивного. В мистецтві ж, на відміну від інших форм суспільної свідомості, метою і специфікою відображальної діяльності виступає не сам об'єкт і не суб'єкт відображення, а саме відношення. У людській свідомості це відношення може відтворитися тільки засобом асоціативних зв'язків із об'єктами зовнішнього світу або з нашим внутрішнім станом [12, 38].

Отже церковний пісенств, засобом художньо осмисленого, трансформованого у чуттєво-образний матеріал музичного відображення, звуку, внаслідок діяльнісного вияву художнього мислення у звуковій образності надприродного, створює трансцендентну художньо-музичну картину світу. Звертаючись до почуттів, переживань, емоцій, ціннісних уявлень і установок суб'єкта, сприяючи встановленню повної гармонії між ним і об'єктом пізнання, враховуючи те, що специфікою відображальної діяльності виступає не сам об'єкт і не суб'єкт відображення, а саме відношення, котре у людській свідомості відтворюється засобом виключно асоціативних зв'язків людського внутрішнього стану із об'єктами, у нашому випадку, трансцендентної природи, такий пісенств на рівні музичного мислення створює підґрунтя для цільового або ж ціннісного його усвідомлення, достатньо широкого контексту, який і увиразнює сутнісні характеристики, чи то пак смисли співаного. Так скажімо, зміст церковного гімну у найзагальніших рисах зводиться виключно до прославлення Бога, та логіка музичного мислення трансформує його на рівень виразу духовної радості.

Музична ж компонента псалмів, які за змістовою ознакою увиразнюють поклоніння Богові та Його ділам, активізує процес отримання насолоди і втіхи у потоці догматичної інформації. Антифони ж, котрі за змістом возвеличують Бога, “завдячуючи” музичній компоненті та специфіці музичної передачі (перемінний спів на крилосах) створюють просторово-часове тло, сповнене життєдайною пульсацією системи координат, яка ніби поєднує Старий і Новий Завіти. Таке “звуквисотне перегукування” символічно створює атмосферу єднання Старого і Нового (спочатку співається рядок із Старого Завіту, а тоді – з Нового, ніби вказуючи: про що пророки голосили в Старому Завіті, уже звершилося в Новому). Уся ця містерія здійснюється задля того, щоб поєднати через віки, приготування приходу Божого Сина, що гуртує усіх в одну Церкву, стверджують богослови. Проте музично-естетичний простір такого приготування створюється засобом попереминого співу тут і сьогодні, витворюючи своєрідну ілюзію часового континууму, “музика містить рух і через нього творить форми часу, оперуючи звуками як будівельним матеріалом” [13, 123], видаючи бажане за дійсне. Музична ж компонента тропарів, кондаків, канонів та стихир, які за основним своїм змістом розкривають тему церковних свят та змальовують найважливіші моменти життя святих, трансформує їх на рівень величального, вербально-музичного утворення яке призначається для їх (церковних свят та життя святих) прославлення.

Проте мусимо зауважити, що уся церковна лімнографія Православної Церкви є закоріненою в ідею стражденності, детермінованою догматом про Божественну Трійцю, єдність якої зумовлюється християнською любов’ю, що базується на жертвній любові-самовіддачі (Син Божий через любов до людей набуває людської подоби і розпинається за людські гріхи, взявши цей тягар на себе). Таким чином самознищення Бога заради спасіння роду людського подається в межах всякої стражденної істоти. Отже ця ідея є однією із ключових у християнській догматиці, що повсякденно втілюється на рівні молитовної обрядовості культу Православної Церкви України.

Більше того, навіть ті пісенспіви, що створюють художню образність найрадіснішої події для віруючих – Воскресіння, тільки на перший погляд продукують почуття невимовної радості та беззаперечної віри. Так тропар Великодня “Христос воскрес із мертвих, смертю смерть подолав і тим, що у гробах, життя дарував”, викликає піднесений стан, бо ніби уможливило власне спасіння кожного із нас реципієнта. На рівні ж глибинних внутрішніх процесів людина дещо скептично ставиться до факту свого спасіння, адже приналежність до тварної природи, асонансує її зі свободою вибору, що детермінує “потяг до визнання протилежних можливостей: віри або невір’я, служіння або непослуху, любові чи ненависті” [14, 105]. Така дуальність завжди стоїть на заваді чіткої визначеності, а граничне почуття невизначеності завжди породжує стан невпевненості, смутку, зажуреності, страху і у кінцевому вияві страждання.

Та віруюча людина, що оспівує, або ж сприймає оспівування таких чи подібних сюжетів, осмислює їх в естетичний спосіб, а це певною мірою мінімізує її тварну ознаку, що об'єктивно зумовлює передумови послаблення онтологічного підґрунтя її стражденності.

Висновок. Таким чином можемо зробити умовивід проте, що процес смислотворення у церковному пісне співі формалізується художньою образністю, яка ним створюється. Причому специфіка цієї образності проявляється у тому, що конкретний, вербалізований зміст церковного пісенспіву, підпорядковуючись законам ціннісних характеристик, віддаляється від конкретики, натомість узагальнюється, і у своїй множинності структурних елементів формується вже цілісний, у “чистому вигляді” насичений смислом художній образ. Ба й навіть ідея стражденності, будучи генетично вкоріненою в догмат про Божественну Трійцю, трансформуючись на рівень церковної гімнографії, крізь призму співацької мелізматики, певною мірою мінімізується.

А отже тлумачення поставленої нами проблеми, саме під таким кутом зору, дозволяє зробити висновок про те, що музична компонента церковних пісенспівів, віддаляючи змістову фабулу від конкретики, засобом найрізноманітніших зв'язків й опосередкувань домінантно впливає на створення сакральної художньої образності, що спонукає у віруючого почуття невимовної радості, торжества, беззаперечної віри, а також катарсису як особливої та найвищої форми трагізму, при якій емоція потрясіння, що його супроводжує не пригнічує цього таки віруючого своїм приреченням, а “очищає” і “просвітлює” його. Відтак складність церковної гімнографії, через синкретично “вбудовану” у неї музичну компоненту трансформується на рівень її привабливості й доступності, що вмотивовує оправдану важливість цієї складової для віруючих у процесі долучення їх до віри у фарватері адаптації ключових смислів догматики яка подається на рівні культової обрядовості.

Використана література

1. Былинин В. К. Древнерусская духовная лирика. Прометей № 16. – М.: Молодая гвардия, 1990. – С. 54 – 92.
2. Музична естетика західноєвропейського Середньовіччя [Текст] / упор. текстів В. П. Шестакова. – К.: Музична Україна, 1976. – 264 с.
3. Літопис руський / Пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; Відп. ред. О. В. Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – 591 с.
4. Іоанн Златоуст. Тлумачення на псалом I, XII.
5. Бычков В.В., Эстетика Аврелия Августина, М., “Искусство”, 1984. – 582 с.
6. Корній Л. Історія української музики в 2-х Ч. – К.; – Харків; Нью-Йорк: Вид. М. П. Коць, 1996. – Ч. 1 – 315 с.
7. Ляшенко И. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сушность категории, аспекты исследования. Сб. ст. [Сост. Л. И. Дыс]. – К.: Муз. Украина. 1989. С. 9 – 18.
8. Шуман Р. Избранные статьи о музыке. – М.: Искусство, 1956. – 374 с.

9. Котляревский И. К вопросу о понятийности музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность категории, аспекты исследования: Сб. ст. [Сост. Л. И. Дыс]. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 28 – 34.

10. Одоевский В. Ф. К вопросу о древнерусском песнопении. – День. – 1864. – № 17. – С. 17 – 35.

11. Котляревський І. А. Діатоніка і хроматика як категорії музичного мислення. – К.: Муз. Україна, 1971. – 78 с.

12. Дыс Л. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность категории, аспекты исследования: Сб. ст. [Сост. Л. И. Дыс]. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 36 – 46.

13. Лосев О. Ф. Музична естетика античного світу / О. Ф. Лосев. – Київ: Музична Україна, 1974. – 217 с.

14. Борозенец Т. А. Теологическая диалектика сущего. Философские главы : [монография] / Т. А. Борозенец. – К. : Изд. ПАРАПАН, 2010. – 252 с.

•

РОЗДІЛ III.

МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ



УДК [373.2.015:78]: [796.005.591.6]

Антонюк К.В., Радковська Л.М.

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В ЗДО

Анотація: У статті здійснено аналіз понять «гра», «ігрові технології», «ігрові методики». Розглядаються різні прояви ігрового процесу в доробках вітчизняних та зарубіжних педагогів; відзначається багатогранність цього явища. Проаналізовано історію і теорію виникнення категорії «ігрові технології», визначено особливості їх використання на музичних заняттях в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: гра, ігрові технології, ігрові методики, діти дошкільного віку, заклади дошкільної освіти.

Аннотация: В статье осуществлен анализ понятий «игра», «игровые технологии», «игровые методики». Рассматриваются различные проявления игрового процесса в работах отечественных и зарубежных педагогов; отмечается многогранность этого явления. Проанализирована история и теория возникновения категории «игровые технологии», определены особенности её использования на музыкальных занятиях в заведениях дошкольного образования.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, игровые методики, дети дошкольного возраста, заведения дошкольного образования.

Annotation: The article analyzes the concepts of "game", "game technologies", "game techniques". Various manifestations of the game process in the revisions of domestic and foreign teachers are considered; the versatility of this phenomenon is noted. The history and theory of the emergence of the category "gaming technologies" are analyzed, the features of their use in music lessons in preschool educational institutions are determined.

Key words: game, game technologies, game techniques, preschool children, institutions of preschool education.

Постановка проблеми. Ще декілька десятиліть назад, науковці досліджували проблеми використання гри на різних предметних заняттях зі школярами, учнями різних вікових категорій в загальноосвітніх закладах. Оскільки гра супроводжує людину протягом усього її життя, ця проблема цікавила науковців різних галузей – філософів, психологів, педагогів, соціологів тощо. Сьогодні ця проблема не втратила своєї актуальності, але науковці досліджують вже «інноваційні технології», «ігрові форми роботи», «ігрову діяльність дошкільника», «ігрову терапію», або «ігрові технології».

Метою нашої статті є проаналізувати історію і теорію виникнення ігрових технологій та особливостей їх використання з дітьми дошкільного віку на музичних заняттях в закладах дошкільної освіти (ЗДО).

Аналіз досліджень і публікацій. У дослідженнях багатьох науковців (Л. Виготського, А. Леонтєва, А. Запорожця, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, К. Ушинського та ін.) гра визначається як провідний вид діяльності, який виникає формується під впливом соціальних умов життя. На початку ХХ століття К. Ушинський досліджуючи гру, визначав її як могутній виховний засіб, вироблений самим людством, так як в ньому відобразилася справжня потреба людської природи. При цьому науковець пов'язував появу гри із певним історичним періодом, як наприклад те, що вона виникла завдяки праці людей. [1; 9, с.48]

Доповнюючи цю думку А. Макаренко стверджував, що гра для дитини – рівноцінна праці для дорослого, яка дитина в грі, такою вона буде і в роботі, коли виросте. Однак, педагог зазначав, що тільки та гра є педагогічно цінною, у якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини, виконує різні ролі: лідер, виконавець, творець і т.п. [1, с.3 ; 5, с.366]

Під іншим кутом цю проблему аналізує Ш. Амонашвілі, говорячи, що гра – це робота, адже дитину не можна змусити грати. Особливість організації ігрової діяльності полягає в тому, що вона відбувається завдяки зацікавленості дитини, т.т. завдяки інтересу, що виникає у дитини. [2, с. 65–74; 1, с.4.] Задля позитивного результату гри потрібно включати в навчальний процес не як локальний засіб, а як розгорнену діяльність, що органічно входить в усі ланки урочної і позаурочної роботи.

Підтримуючи цю думку, зарубіжні дослідники, такі як К. Гросс, Ф. Шіллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд і Ж. Піаже та інші також розглядають різні прояви цього процесу та відзначають багатогранність цього явища.

В наш час етапи розвитку ігрової діяльності дошкільників, ретельно досліджувалася в працях сучасних психологів Ф. Фрадкіної, Н. Палагіної, З.Зворигіної, С.Новосолової, Н.Михайленкота ін. Результати їхніх досліджень дають змогу стверджувати, що завдяки грі створюються сприятливі умови для розвитку різних здібностей дитини, але особисто вона впливає на її розумову активність та психологію. Можливо, саме тому, більшість психологів і педагогів розглядають гру в дошкільному віці як діяльність. [10]

Виклад основного матеріалу. Зазначена проблема не є новою, а поява досліджень, присвячених питанню використання «ігрових технологій», аналізу «ігрової діяльності» на заняттях в ЗДО та НУШ засвідчує її актуальність і в наш час. Поняття «гра» багатомірне, – це діяльність і пізнання, розваги і творчість, наслідування і спілкування, відпочинок і тренінг. У грі людина одночасно відображає своє ставлення до довкілля і в той же час отримує інформацію про себе від інших людей або атрибутів ігрової діяльності.[12, с.3-4]

Гра – найбільш доступний для дітей вид діяльності, це спосіб переробки отриманих з навколишнього світу вражень, знань. Дитина має найбільшу можливість саме в грі, а не в будь-якій іншій діяльності, бути самостійною, долати ті чи інші труднощі, логічно пов'язані з сюжетом гри, її правилами.

Якщо раніше в педагогічній науці застосували поняття «методика гри», то сьогодні часто використовує поняття «технологія» по відношенню різних освітніх та мистецьких процесів. Звернемо увагу на етимологію даного поняття та розглянемо особливості застосування ігрових технологій в ЗДО.

За документами ЮНЕСКО, технологію навчання розглядають як системний метод створення, застосування та визначення процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що сприятиме оптимізації форм навчання. [6, с.5]

Технологія навчання та виховання формувалася впродовж багатьох століть завдяки педагогічній практиці і внеску багатьох людей. Термін «технологія» походить від двох грецьких слів: «techno» – мистецтво, майстерність та «logos» – наука, закон, тобто в буквальному перекладі це поняття означає «наука про майстерність».

На перший погляд, поняття технологія по відношенню до освіти, мистецтва сприймається, як дещо чуже. На відміну від технологічного процесу механічного типу, процесу, результатом якого є змінення форми, зовнішнього вигляду, складу, засобів, внутрішньої будови, результатом навчання є стійке, цілеспрямоване змінення психологічного стану того, кого ми навчаємо. Це знаходить своє підтвердження в досягненні певного рівня знань, навичок, виховання та загального розвитку індивідуальності. Мета розвитку педагогічної науки полягає в розробленні прийомів проектування, здійсненні навчання з гарантованим ефектом виховання, тому створення педагогічного проекту – одне з головних завдань педагога. [8, с.21-23]

Так, Г.Дзятківська досліджуючи ігрові технології навчання та орієнтуючись на результати роботи А Приставської зауважує, що вони відрізняються від інших технологій. [4, с.141] Автор пояснює це тим, що ігрові технології – звична та улюблена форма діяльності як дитини, так і дорослого. Серед значущих акцентів автор виділяє те, що ігрові технології:

- 1) мотивують учасників до дії, вимагають прояву ініціативи та творчості;
- 2) активізують усіх учасників і допомагають долати труднощі, перешкоди та бар'єри;
- 3) вони є процесом колективним, груповим, в основі якого лежить змагання між учасниками;
- 4) є багатофункціональними, т.т. їхній вплив неможливо обмежити одним аспектом;
- 5) мають відповідний кінцевий педагогічний результат, так як на початку мали чітко поставлену мету й завдання. [7, с. 6].

Поняття «ігрові технології» є синонімічним поняттю «ігрові методи», про що було сказано вище .

Наприклад С. Шамаков досліджував «ігрові методи» і визначав такі їх риси, як:

- 1) вільна розвивальна діяльність, створена задля задоволення дитини;
- 2) творчо-імпровізаційний процес;
- 3) емоційна діяльність завдяки суперництву, змаганням, конкуренції тощо;
- 4) наявність прямих або непрямих правил, які слід відображають зміст гри, логічну та часову послідовність її розвитку [13, с. 123; 4, с.142].

Отже, бачимо, що ці поняття мають багато спільних рис. Аналізуючи дані визначення можна зробити висновок, що будь які технології або методи мають свою структуру. В нашому випадку, ігрові технології складаються з таких елементів:

- концептуальна частина, т.т це психолого-педагогічні ідеї, що лежать в основі фундаменту;
- змістовна частина – це загальні та конкретні цілі та зміст навчального матеріалу;
- процесуальна частина – поєднання форм, методів навчальної діяльності дітей, методів та форм вихователів та педагогів з управління процесом засвоєння матеріалу.

Ігрові технології на музичних заняттях в ЗДО дозволяють розвивати у дітей творче мислення, уяву, імпровізацію, емоційне сприйняття тощо. Наприклад, популярності набувають так звані «руханки», або відомі всім раніше «фізкультхвилинки», «ритмічна гімнастика», які вихователі використовують на початку занять.

Цінність таких вправ в тому, що діти не лише виконують певні рухові вправи, а і відчувають музику, що супроводжує ці рухи. По-перше, це розвиває інтерес дітей до музично-ритмічної діяльності; по-друге, вчить їх адекватно сприймати ритм, темп, динаміку музичного твору; по-третє, їхні рухи повинні відповідати характеру і художнім образам музики.

Музичні керівники повинні обирати тільки той музичний матеріал, що відповідає рівню дитячого розуміння та сприйняття. Тобто, це мають бути твори яскраві, енергійні, динамічні.

Музичне заняття будується так, щоб виконати поставлені педагогічні та методичні цілі та завдання. Для цього дітей знайомлять з музичним твором і текстом, якщо він є. Після цього поступово зосереджують увагу дітей на засобах музичної виразності (ритм, метр, динаміка тощо). Зрозуміло, що для такого заняття більше підходять бадьорі, маршові композиції в розмірах 2/4, 4/4, але згодом можна включати і інші метри, наприклад 3/ 4 (вальс, мазурка, полонез).

Крім суто ритмічних вправ доречно поступово вводити танцювальні та ігрові елементи. Наприклад, такі танці-ігри як «Журавель», «Зайчик», в яких імітуються рухи (пластика рук, ніг, голови) птахів та тварин. Крім

того, гра «Журавель» виконується із текстом, який є легким для запам'ятовування і доповнюється такою ж простою ритмічною мелодією.

Музичний керівник може використовувати будь-які прийоми для залучення дошкільників до ігрової діяльності. Це може бути «пластичне інтонування», коли важливо задіяти руки, ноги, корпус дитини, або виконати певні нахили головою під музику. Крім того за допомогою рук можна показати не тільки темп, а й динаміку, напрямок і висоту звучання мелодії, а пізніше перейти до показу музичного фразування. Завдання показати «пульс музичного твору» не є складним для дітей цього віку, тому це повинно відбуватися через плескання або гру на простих музичних інструментах. Гра на доступних дітям музичних інструментах – барабан, бубон, трикутник, металофон тощо – доповнює музичний розвиток дітей та розкриває їхні музичні здібності в іншій площині.

Висновки. Таким чином, використання ігрових технологій в ЗДО сприяє розвитку уваги, пам'яті, пластики, метроритму дошкільників. Використання ігрових прийомів та методів дозволяє музичним керівникам ефективно впливати на емоційний, розумовий, творчий розвиток дитини, гармонійно та послідовно розвивати не лише музичність дітей, а й їхню загальну культуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Л. Франчук Н. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. URL: <https://www.publib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/AzarovaFranchuk.pdf>
2. Амонашвили Ш. Сакварелидзе Г. Шестилетние дети в школе. *Советская педагогика*, 1972. № 9. С. 65–74.
3. Виготский Л. Психология развития ребенка. М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. 2004.– 512с.
4. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13013/1/9Dzyatkivska.pdf>
5. Макаренко А.С. Гра К.: Радянська школа, 1954. Т.4. 376с.
6. Педагогические технологии: Учебн. пособ. для студентов пед-ких спец-ей / М.Буланова-Топоркова, А.Духавнева, В.Кукушин, Г.Сучков.- Ростов-на Дону: МарТ, 2002.- 320 с.
7. Приставська А. Ігрові технології навчання. *Англійська мова та література*, 2011. № 11. С. 5.
8. Радковська Л. Педагогічна технологія формування музичного сприйняття студентів ВНЗ засобами духовної музики: навч-мет посіб. Рівне, 2009.- 44с
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 6. 528 с
10. Хромова О. Ігрові технології в ДНЗ. URL: <http://detkam.in.ua/igrovi-tehnologiyi-v-dnz-v4.html> / С. А.,, с. 123 + с. 142 Дзятківська
12. Шапко Л. Матеріал по ігровій діяльності. URL: Шапко_ЛІ_93_112_Матеріал_по_ігровій_діяльності_19.05-9.06.pdf
13. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.

УРОКИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК УРОКИ МИСЛЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація: У статті розглянуто теоретичні та методичні аспекти процесу мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музичного мистецтва.

Ключові слова: мислення, мисленнєвий розвиток, молодший школяр, урок музичного мистецтва.

Аннотация: В статье рассмотрены теоретические и методические аспекты процесса развития мышления младших школьников средствами музыкального искусства.

Ключевые слова: мышление, развитие мышления, младший школьник, урок музыкального искусства.

Annotation: The article considers theoretical and methodological aspects of the mental development process of younger school children by means of musical art.

Key words: thinking, mental development, younger school child, music lesson.

Мислення – основа людської діяльності, у процесі якої відбувається не лише пізнання навколишньої дійсності, але й зародження нового знання, передбачення майбутнього. Сучасне мобільне суспільство, як ніколи, потребує індивідуумів із гнучкою, динамічною свідомістю, що виявляється у продуктивності мислення. Адже творчо мислячі особистості – це саме ті члени соціуму, які здатні здійснювати його прогресивний поступ.

Особливо важливий розвиток мислення дитини молодшого шкільного віку, оскільки формування у цьому віці таких його особливостей, як опосередкованість, довільність, абстрактність, забезпечує основу подальшої повноцінної інтелектуальної діяльності, тобто умову успішної особистісної самореалізації. Саме на це орієнтує Концепція Нової української школи (НУШ), що покликана виховувати мислячу та творчу людину. Не випадково у «формулу» НУШ закладено пріоритетність розвитку наступних інтелектуальних вмінь: уміння читати і розуміти прочитане; висловлювати думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію та ін. [8]. Важливо, що вказані вміння є спільними для усіх передбачених концептуальних компетентностей.

Проблема мисленнєвого розвитку особистості посіла вагоме місце у різних галузях наукового знання ХХ – ХХІ ст. Психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконин, Ж. Піаже, С. Рубинштейн, Ю. Самарин заклали основи наукового дослідження цього процесу. Вікова психологія в напрацюваннях Д. Богоявленської, В. Давидова, Г. Костюка, Л. Максимова та ін. вивчає особливості мисленнєвої діяльності дітей. Окремі аспекти

педагогіки мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музичного мистецтва представлені у роботах О. Лобової, Є. Моревої, Е. Печерської, що досліджують розвиток образного мислення; І. Малашевської, С. Ткачук, предметом досліджень яких є творче мислення, В. Белобородової, О. Ростовського, які виділяють мислення як складову музичного сприймання та ін. Водночас педагогіка інтелектуального розвитку молодших школярів в умовах НУШ сьогодні потребує нових методичних засобів. Тому **метою** запропонованої статті є теоретико-методичне осмислення проблеми мисленнєвого розвитку учнів початкової школи з акцентуванням провідних напрямів педагогічного впливу.

«Найважливіше завдання людської цивілізації – навчити людину мислити», – стверджував великий винахідник Т. Едісон. Дану позицію активно відстоює сучасна філософська та психолого-педагогічна науки. Наприклад, філософія визначає мислення як інформаційну діяльність, ... у процесі якої за допомогою абстрагування, міркувань... і типізації даних про світ явищ розкриваються їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку [5, с. 378 – 379].

Психологія називає мислення одним з вищих проявів психічного, процесом пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності [11, с. 252]. Дослідник В. Шапар підкреслює, що – це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваної задачі та способів її вирішення [11, с. 252]. Процес мислення привертає увагу акмеологічного наукового знання, що вивчає закономірності досягнення найвищого особистісного розвитку (акме). Зокрема, науковець І. Ніколаєску, визначаючи мислення також акцентує що це – процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними в предметах і явищах пізнавальної дійсності [1, с. 16].

Вичерпні знання про властивості та ознаки предметів дійсності, безпосередньо не відображеної у відчуттях і сприйманні, людина отримує за допомогою мислення [6, с. 279], – зазначає С. Максименко, акцентуючи, що останнє – це вища, абстрактна форма пізнання об'єктивної реальності [6, с. 279]. Отже, зародившись у чуттєвому пізнанні, базуючись на ньому, процес мислення виходить за межі чуттєвості у сферу розумової діяльності.

Відповіді на ряд питань індивідові доводиться шукати, використовуючи наявні особистісні знання та досвід, що слугують основою мислення. Останнє дозволяє пізнавати як зовнішні зв'язки об'єктів, так і їх сутність. Як активна форма творчого відображення та перетворення дійсності (за Р. Немовим), воно починається з постановки питання, завдання; відбувається пошук попередньої відповіді, припущення щодо способів реалізації завдань; здійснюється практична чи теоретична перевірка результативності обраного шляху, корекція обраних засобів. Таким чином, сутнісною особливістю мислення, що відрізняє цей психічний процес від інших, є наявність задачі,

проблемної ситуації, що викликає мисленнєву активність. Результатом процесу мислення постає образ, якого на даний момент часу немає ні у сприйнятті людини, ні у дійсності. Тому значення мисленнєвої діяльності, за словами С.Максименка – у можливості наукового пізнання світу людиною, передбачення і прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності відповідно потребам, інтересам особистості [6, с.281].

Сучасне педагогічне знання орієнтується на психологічні тлумачення поняття «мислення». Наприклад С.Гончаренко пропонує розуміти його як відображення дійсності у психіці людини, ідеальну діяльність, результатом якої є об'єктивна істина [2, с.208]. Досліджуючи теоретичні аспекти нового педагогічного мислення, науковці С.Карпенчук та Л.Семенюк-Іванюк говорять про мислення як про основу розгортання сучасної тенденції інтелектуалізації праці, тобто збільшення питомої ваги розумових функцій у структурі трудових зусиль працівника [3, с.13]. Цей факт підкреслює необхідність зростання педагогічної уваги до проблеми розвитку мислення школярів.

Пізнання сутності і закономірних зв'язків природного та людського суспільного світу дає людині можливість вибудувувати траєкторію практичної діяльності. Таким чином, мислення забезпечує рух від наявних, вже існуючих знань до нових.

Впливаючи на розвиток мислення дитини, педагог повинен орієнтуватись на вікові особливості цього процесу. Вікова психологія стверджує, що в онтогенезі мислення рухається наступними щаблями: наочно-дійовий, наочно-образний, словесно-логічний. На підтвердження наведемо думку вченого В.Клака, який досліджуючи мислення дитини дошкільного віку, приходиться до висновку, що «...спочатку дитина будує думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта, потім спирається на функціональні ознаки, а пізніше виокремлює категоріальні ознаки, продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи» [4, с. 197].

Оскільки мислення молодших школярів у своїй динаміці рухається від наочно-образного до абстрактного, то розвиток його основних логічних форм видається особливо важливим, адже мислення відображає світ у поняттях, судженнях тощо. Відомо, що лише правильне міркування може забезпечити отримання істинного знання. Зупинимось на методичному аспекті вирішення цього завдання на уроках музичного мистецтва.

Поняття – форма мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності [2, с. 264]. Без цих ознак предмет чи явище не існують. У початковій школі на уроках музичного мистецтва (мистецтва), формуються, зокрема, такі основні музичні поняття «пісня», «танець», «марш», «пісенність», «танцювальність», «маршовість» та ін., якими дитина оперує у процесі мислення, мовлення, здійснення різновидової музичної діяльності – слухацької, виконавської, творчої, теоретичної. Так, сприяючи засвоєнню поняття «марш», використовуємо

метод «музичного колажу», який утворюють 3 – 4 фрагменти танців, пісень, маршів. Серед них діти обирають той, який вони візьмуть у похід. І не важливо, що вони можуть обрати пісню та танець як свої «супутників» подорожі. Педагогічно цінним є те, що школярі порівнюють, аналізують запропонований музичний матеріал, узагальнюють такі понятійні ознаки маршу як призначення для злагодженої ходьби, чіткий чотиридольний метро-ритм, що акцентує крок та рухи руками. Зазначене поняття осмислюється у безпосередній музичній діяльності, наприклад: рухи під маршову музику (В.Барвінського, В.Косенка, С.Прокоф'єва, П.Чайковського), слухове сприймання її зразків, виконання голосом, тілом (звучні жести), на елементарних музичних інструментах. Ефективним є комплекс маршової музичної діяльності: сприймання – пластичне інтонування; спів з характерними рухами, колективне ритмічне декламування із звучними жестами, зокрема, наступної ритмічної «рівнялки»:

Крок, крок, ліва, права.

День прокинувся разом з нами.

Ліва, права – всім привіт!

Ми йдемо в похід.

Засвоєнню музичних понять у початковій школі сприяють наступні методи та прийоми: «допоможи Незнайку», «музична загадка», «перекладач з музичної мови» та ін. Так, «помилки», допущені Незнайком у процесі його відповідей на запитання дітей, виправляють самі школярі, формулюючи зміст основних понять. Музичні періоди – загадки, наприклад в жанрах танцю, пісні, маршу, розгадуються у формі відповіді-поняття, що може з'явитись лише в результаті розуміння учнями їх специфічних рис. Прийом «перекладач...» дозволяє по-новому осмислити музичний образ у вербальній, руховій, образотворчій мовах.

Ствердження чи заперечення наявності у предмета певних ознак називається судженням, воно також є однією з основних форм і критеріїв мислення. С.Гончаренко вважає, що судженням (у широкому розумінні) можна вважати будь-яке висловлювання, думку про певний предмет чи явище [2, с. 322]. Наприклад, опановуючи поняттям «композитор», учень вчиться висловлюватись судженнями які демонструють його розуміння. Наприклад: «Композиторка Н.Май створює цікаві дитячі пісні». Метод розповіді про музичний твір («Що побачив композитор?», «Музична історія», «Музичний коментатор», «Мандрівка з музикою» та ін.) дозволить включити дітей у процес рефлексії і формулювання на цій основі власних суджень.

Оскільки шкільний предмет «Музичне мистецтво» викладається у парі з образотворчим мистецтвом, інтегруючись у курс «Мистецтво», то на нашу думку, доречною виявилась розповідь про мистецьку традицію Японії. Тут картини художників завершуються поетичною фразою, яка виражає авторську позицію. Створюючи живописну інтерпретацію музичного твору,

(наприклад, у формі листівки другу), школярі на нашу пропозицію завершують свою роботу фразою-судженням – вербальним збагаченням живописної образності.

З одного чи декількох суджень можна отримати нове судження – умовивід, що містить нове знання. Вміння робити умовиводи формується, вдосконалюється протягом дошкільного, шкільного, студентського періодів і є ознакою розвитку абстрактно-логічного мислення [2, с. 338 – 339]. Наприклад, учні молодших класів в межах програми «Музичне мистецтво» («Мистецтво») можуть отримати наступні умовиводи: «Цей твір має мелодію і слова, він виконується голосом, тобто співається. Отже, – це пісня»; «У П.Чайковського чимало казкових образів: «Баба Яга», «Марш дерев'яних солдатиків», балети «Лускунчик», «Спляча красуня». Отже, його можна назвати казкарем». Формулювання умовиводів активізують команду на гра «Що? Де? Коли?», рольова «Гра у вчителя», прийоми «Музичний пошуковець», «Вірю – не вірю» та ін., які каталізують процеси міркування, аргументування, узагальнення, в результаті яких виникають умовиводи.

Таким чином, мисленневий розвиток особистості – це якісні зміни у процесі розумового відображення реальності, що відбуваються на ґрунті засвоєних знань, виявляються у оперуванні ними на шляху продукування нової інформації. Учнівські вислови, що містять поняття, судження, умовиводи, повинні бути важливим об'єктом педагогічного аналізу, оскільки несуть в собі інформацію про зміст та якість мислення учня, накреслюючи перспективи його вдосконалення. Педагогічними векторами мисленневого розвитку молодшого школяра вважаємо: розширення змісту мислення шляхом засвоєння нових знань; збагачення форм та операцій, вдосконалення відповідних віку типів мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологічний словник. Черкаси : ОПОПП, 2012. 28 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Карпенчук С.Г., Семенюк-Іванюк Л.Ю. Нове педагогічне мислення: теорія і практика : науково-методичний посібник. Рівне : ТОВ Принт Хауз, 2013. 304 с.
4. Клак В.О. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дошкільників у контексті розвитку мислення. Психологічний часопис. 2019. Т. 5. № 7. С.195 – 207.
5. Кримський С. Мислення. Філософський енциклопедичний словник . Київ : Абрис, 2002. 751 с.
6. Максименко С.Д. Загальна психологія. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
7. Морєва Е.А., Крутикова Т.В. Формирование образно-художественного мышления на уроках музыки. Таврический научный обозреватель. 2016. №9 (14). С.17 – 21.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

9. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 564 с.

10. Ткачук С.М., Шахрай О.М. Развитие творческого мышления учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва. [електронний ресурс]. Режим посилання: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/703986.pdf>

11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.

•

УДК 373.5.016:78

Гумінський Я.В.

МЕТОДИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті проаналізовано різні підходи щодо визначення поняття «навчальна мотивація». Розглядаються різні методи розвитку навчальної мотивації підлітків на уроках музичного мистецтва.

Ключові слова: навчальна мотивація, методи розвитку навчальної мотивації, урок музичного мистецтва.

Аннотация. В статье проанализированы различные подходы к определению понятия «учебная мотивация». Рассматриваются различные методы развития учебной мотивации подростков на уроках музыкального искусства.

Ключевые слова: учебная мотивация, методы развития учебной мотивации, урок музыкального искусства

Annotation. The article analyzes various approaches to the definition of "learning motivation". Various methods of development of educational motivation of teenagers at lessons of musical art are considered.

Keywords: educational motivation, methods of development of educational motivation, lesson of musical art.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Глобалізація сучасного світу привносить нові системи всесвітньої комунікації, пришвидшує розвиток комп'ютерних технологій. Є необхідність реалізації завдань, спрямованих на формування якісно нового навчального середовища, яке б відповідало сучасним освітнім потребам людини, стану і перспективним тенденціям науково-технологічного та соціально-культурного розвитку суспільства, передовим досягненням психолого-педагогічної науки і практики в Україні та в світі. Перехід на дистанційну форму навчання став новим викликом освітнього процесу – організаційним, методичним, матеріальним. Водночас в умовах даного навчання зародились нові творчі ідеї, нові освітні форми, методи, технології, які ще потребують свого науково-теоретичного узагальнення.

Вимоги сучасного суспільства такі, що в рамках кожної дисципліни, що вивчається вчитель повинен орієнтуватися на формування в учнів позитивної мотивації: бажання ефективно освоювати і вміло застосовувати сучасні наукові знання, приймати відповідальні рішення і забезпечувати саморегуляцію поведінки, оскільки саме ці якості особистості є показниками успішності сучасної людини. Існує стереотип, що перевага в освітньому процесі повинна надаватися знанням, умінням, інтелектуальному розвитку, а не мотиваційному аспекту. Багато вчителів не звертають увагу на значення навчальної мотивації учнів в силу нерозуміння її важливості в освітньому процесі, не використовують методи стимулювання навчальних мотивів.

Аналіз наукових досліджень. Різні психолого-педагогічні аспекти проблеми мотивації вивчали психологи О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, Б. В. Такман, Л. М. Фридман та ін., проблеми розвитку навчальної мотивації – Л. В. Благонадежина, Л. І. Божович, І. О. Зимня, Т. А. Матис, А. Б. Орлов та ін. Але спільним у дослідженнях є питання про рушійні сили, що визначають поведінку людини. Проблема підвищення навчальної мотивації при вивченні музичного мистецтва в ЗЗСО лине знаходить своє наукове обґрунтування (дослідження О. Б. Аскаррової, К. А. Молчанової, Н. В. Морозової, та ін.).

Мета статті: дати визначення поняття «навчальна мотивація» та дослідити методи розвитку навчальної мотивації учнів 5-7 класів на уроках музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації розглядається багатьма психологами, як відповідь на питання про внутрішні та зовнішні причини, джерела, спонукальні сили активності людини. Їх називають об'єктивними і суб'єктивними, соціальними та індивідуальними, вродженими і набутими. Мотивація, на думку О. М. Леонтьєва, – процес спонукання до діяльності, спрямований на досягнення певних цілей. Розвиненість мотивації, її достатню силу і стійкість визначає успішність у будь-якій діяльності, у тому числі навчальній. Навчальна мотивація – сукупність мотивів, що викликають активність учнів у навчальній діяльності [4, с. 151].

Навчальну мотивацію І. О. Зимня називає особливим видом мотивації, включеним в діяльність навчання, учбову діяльність. Дана мотивація визначається низкою специфічних факторів: освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; організацією освітнього процесу; суб'єктивними особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями тощо); суб'єктивними особливостями педагога і перш за все системою його відносин до учня, до справи; специфікою навчального предмета [2, с.201].

У структурі навчальної мотивації І. О. Зимня визначає внутрішню складову) мотивації, орієнтовану на процес і результат, і зовнішню складову – нагороду, уникнення покарання [2, с.208].

А. К. Маркова у системі навчальної мотиваційної виділяє потребу в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мету, емоції, відношення та інтерес [6, с. 7].

Л. І. Божович мотиви навчання у школярів поділяють на постійні і домінуючі мотиви, широкі соціальні мотиви отримання знань і мотиви, породжені самою навчальною діяльністю [3, с. 58-60].

Б. В. Такман вважає мотивацією те, що «призводить» людей «до дії» і направляє їх дії. Для успішного виконання якогось завдання, на думку психолога-педагога, потрібні дві речі: перше – мати необхідне вміння або здібності; друге – мати бажання або мотивацію, волю або схильність домогтися успіху. Значна частина часу, відведеного на навчання, витрачається вчителем на те, щоб спробувати, мотивувати учнів вчитися. До того ж майже уся взаємодія, що відбувається між вчителями та учнями, а також велика частина того досвіду, який учні отримують в школі, впливають на мотивацію [9, с.38-39].

Розвиток навчальної мотивації, як вважає А. К. Маркова, неможливо здійснити без урахування вікових особливостей учнів. Так у підлітковому віці виникає потреба у самоствердженні себе як особистості, потреба прилучення до світу дорослих (у моральному та зовнішньому поведінковому плані), потребі в самоосвіті, розвитку своїх вольових та фізичних якостей [7, с. 55]. У цьому віці учні усвідомлюють свою навчальну діяльність, її мотиви, завдання, способи і засоби, з'являється інтерес до способів придбання знань, спостерігається активне прагнення підлітка до самостійних форм навчальної роботи, удосконалюються соціальні мотиви навчання. Широкі соціальні мотиви збагачуються уявленнями про моральні цінності суспільства, стають більш усвідомленими в зв'язку з ростом самосвідомості підлітка в цілому. Істотно посилюється мотив пошуку контактів і співпраці з іншою людиною, оволодіння раціональними способами цього співробітництва в навчальній праці. Підлітку доступні самостійна постановка не тільки однієї цілі, а й послідовності декількох цілей, причому не тільки в навчальній роботі, а й у позакласних видах діяльності [5, с. 49].

Важливим, на думку А. К. Маркової, є використання групових форм навчання, які втягують усіх без виключення в активну роботу. Потрапивши у групу однокласників, які колективно виконують певне завдання, учень не може відмовитись виконувати свою частину роботи, бо буде підданий моральній обструкції однолітків, а їх думку, повагу він, зазвичай, поважає, навіть більше, ніж думку вчителя. Робота у мікрогрупі спонукає кожного члена групи працювати не гірше інших, виникає здорове, емоційно привабливе змагання. Таким чином, на думку Маркової, навчальна діяльність може бути в очах школяра особливою цінністю, що усвідомлюється і визнається [7, с. 60].

Важливо, щоб навчальна діяльність мала для учня результативно-процесуальну цінність, тобто щоб він цінував сам процес цієї діяльності, її саму по собі, незалежно від тих благ, які вона може йому принести (гарну

оцінку, престижне положення тощо). Виникненню такої оцінки сприяє спостереження за чужою діяльністю, за оцінкою цієї діяльності іншими, близькими товаришами. Коли учень, працюючи колективно у групі учнів, знаходиться у тісному спілкуванні з ними (змістом цього спілкування є навчальний матеріал і організація його вивчення), спостерігає, який великий інтерес викликає його діяльність у товаришів, яку цінність представляє для них ця робота, то він сам починає її цінувати, починає розуміти, що навчальна робота має значимість сама по собі. Це сприяє включенню учня в активну навчальну роботу, яка поступово стає його потребою і визнаною цінністю, що призводить до становлення навчальної мотивації. Становленню основ навчально-пізнавальних мотивів підлітків сприяють, за А. К. Марковою, самостійність у навчальній роботі, зіставлення різних способів навчальної роботи, заохочування пошуку нових способів своєї роботи [7, с. 60-61].

На розвиток навчальної мотивації учнів, на думку К. А. Мочалової, Н. В. Морозової, впливають: задіяність учнів у спільну навчальну діяльність у класі; побудова відносин «вчитель-учень» не за типом вторгнення, а на основі співпраці; надання свободи вибору; зацікавленість, незвичайний виклад навчального матеріалу; використання пізнавальних ігор, дискусій і суперечок; аналіз життєвих ситуацій; розвиток самостійності і самоконтролю учня. У межах кожної дисципліни, що вивчається, вчитель повинен орієнтуватися на формування в учнів позитивної мотивації: бажання оперативно освоювати і вміло застосовувати сучасні наукові знання, приймати відповідальні рішення і забезпечувати саморегуляцію поведінки [8, с.70].

На уроках музичного мистецтва учні ознайомлюються з різними варіантами успіху: успіх музиканта-виконавця або композитора, переживання успіху, коли з тобою поруч група однодумців. Однак, як зазначають К. А. Мочалова, Н. В. Морозова, прагнення підлітка до успіху і якісне зростання його особистісних досягнень часто виявляються непоміченими учителем при використанні традиційних методів і підходів до навчання на уроках музики. Тому педагоги пропонують використання квест-технології як ефективного методу мотивації досягнення успіху у підлітків 11-14 років на уроках музичного мистецтва. Квест-технологію вони відносять до ігрових технологій, тому що вона націлена на конкретний педагогічний результат, алгоритмізує систему дій з використанням різних методів, засобів і форм роботи; формує загальнонавчальні навички, інтерес до навчальної діяльності, задовольняє потреби особистості в комунікації, самовираженні, самоствердженні.

К. А. Мочалова, Н. В. Морозова розробили два типи квестів: перший спрямований на занурення в нову тему, другий націлений скоріше на підведення підсумків і контрольну діагностику знань. Квест-введення дозволяє за короткий термін ознайомити учнів з об'ємом інформації, необхідної для подальшого вивчення теми або розділу. Команда отримує комплект з п'яти завдань, куди входять питання теоретичної та практичної

спрямованості. Це дозволяє скласти розгорнуте уявлення про досліджуваний об'єкт або тему. Після роботи з матеріалами квесту учні презентують результат однокласникам. Оскільки практична частина гри передбачає учнівське моделювання або конструювання об'єкта з підручних матеріалів, то в процесі виступу учні навчають своїх товаришів деяким практичним навичкам. Для прикладу, педагоги представили квест для учнів 5 класу «Музична культура міста», метою якого є ознайомлення школярів з концертно-театральними і фестивальними майданчиками рідного міста.

Теоретична частина квест-гри покликана розкрити історію концертно-театральних і фестивальних майданчиків міста, перерахувати напрямки їх діяльності, проаналізувати репертуар. У практичній частині школярам пропонуються проблемні ситуації з життя, які передбачають неоднозначне рішення. Індивідуальний результат роботи учня оцінюється з трьох сторін – учителем, учасниками команди і самим гравцем. Учитель виставляє свою оцінку відповідно до критеріїв. Самооцінка і оцінка товаришів по команді прописується школярами в оціночному листі: учні відзначають ступінь активності, включеності в роботу – як своєї, так і кожного члена команди [8, с. 72].

К. А. Мочалова, Н. В. Морозова також пропонують інший вид квест-технології – квест-контроль, який включає в себе ланцюжок завдань, що виконуються учнями в певній послідовності. Результатом роботи кожної команди стає ключове слово, числовий або музичний код, завдяки якому, об'єднавши відповіді всіх команд, можна розгадати таємницю гри. Це може бути перелік слів, які характеризують стиль композитора, або нова інформація, яка розкриває вивчений матеріал в несподіваному ракурсі [8, С.75-76].

К. А. Мочалова, Н. В. Морозова виділяють педагогічні умови, що сприяють формуванню мотивації досягнення успіху в навчанні: робота в команді, що дає можливість підлітку бути поміченим однолітками, знижує рівень шкільної тривожності; можливість використання будь-яких джерел інформації, що зводить до мінімуму страх припуститися помилки; змагальний характер квест-технології, що дозволяє захопитися процесом пізнання. Окрім того, розвивається дух колективізму, взаємодопомоги [8, 78-79].

О. Б. Аскарова зазначає, що у підлітковому віці на перший план виходить внутрішня мотивація, коли учень може висловити свою індивідуальність, самостійно впоратися із завданням, відчутти стан успіху, заслужити оцінку оточуючих (вчителів, однолітків, батьків, дорослих людей), побачити плоди своєї праці. На уроках музики педагог пропонує спонукати учнів до навчальної діяльності через пізнавальний інтерес (бажання оволодіти новими знаннями, поповнити вже наявні шляхом ознайомлення з невідомими музичними творами, історією їх створення; докладним вивченням творчості композитора; читанням спеціальної літератури та періодичних видань з питань музичного виконавства); потребу в нових враженнях, особливо коли однокласники обговорюють виступи музичного колективу, групи, соліста тощо; включення в творчий процес (потреба вивчити, послухати і порівняти

різні інтерпретації одного твору, самостійно виконати музичний твір на інструменті). Мотивацією може служити причетність до події у процесі підготовки повідомлень, доповідей до уроку, підбір музичного матеріалу за темою заняття, підбір художніх ілюстрацій, відеоряду [1].

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що навчальна мотивація – це сукупність мотивів, що викликають активність учнів у навчальній діяльності, орієнтованих на процес і результат (внутрішню мотивацію), орієнтованих на нагороду, уникнення покарання (зовнішню мотивацію) (Л. І. Божович, І. О. Зимня, О. М. Леонт'єв, А. К. Маркова).

Розвиток навчальної мотивації забезпечується різноманітними методами:

– використання групових форм навчання, активна навчальна робота, самостійна робота, зіставлення різних способів навчальної роботи, заохочення пошуку нових способів своєї роботи, співпраця (А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман);

– незвичайний виклад навчального матеріалу, використання пізнавальних ігор, дискусій і суперечок, аналіз життєвих ситуацій, ознайомлення з різними варіантами успіху, створення ситуації успіху, квест-технології (К. А. Мочалова, Н. В. Морозова);

– включення в творчий процес, причетність до події у процесі підготовки повідомлень, доповідей до уроку, підбір музичного матеріалу за темою заняття, підбір художніх ілюстрацій, відеоряду (О. Б. Аскарова).

Перспективами дослідження у даному контексті є розробка методики розвитку навчальної мотивації учнів 5-7 класів на уроках музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскарова О. Б. Формирование учебной мотивации подростков к занятиям на уроках музыки в общеобразовательной школе // *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoi-motivatsii-podrostkov-k-zanyatiyam-na-urokah-muzyki-v-obscheobrazovatelnoi-shkole>
2. Зимня И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. Москва: Педагогика, 1972. 352 с.
4. Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться // *Формирование мотивации учения*. Москва: Просвещение, 1990. С.44-49.
6. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва: Педагогика, 1983. 64 с.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: пособ. для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.

8. Мочалова Е. А., Морозова Н. В. Формирование мотивации достижения успеха у подростков 11-14 лет на уроках музыки с использованием квест-технологии // *Музыкальное искусство и образование*. 2014. №3 (7). С. 69-79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-dostizheniya-uspeha-u-podrostkov-11-14-let-na-urokakh-muzyki-s-ispolzovaniem-kvest-tehnologii>

9. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. Москва: ОАО Прогресс, 2002. 572 с. С.38-39.

УДК 37.035.6:784.4

Крусь О.П.

РЕГІОНАЛЬНИЙ МУЗИЧНИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ДІЄВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Анотація. Автор розглядає народні традиції як чинник духовного самоствердження майбутніх учителів музики.

Ключові слова: народнопісенна творчість, національна самоідентифікація, духовне утвердження.

Аннотация. Автор рассматривает народные традиции как фактор духовного самоутверждения будущих учителей музыки.

Ключевые слова: народнопесенное творчество, национальная самоидентичность, духовное развитие.

Annotation. The author consider folk traditions as a factor of spiritual self-affirmation of future music teachers.

Keywords: folk-song art, national identity, spiritual development.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації проблема національного виховання, утвердження національної свідомості, відновлення або зміцнення державності, збереження і використання народних традицій і культурних надбань належать до числа найактуальніших [3]. Взаємопов'язаність і взаємозумовленість культури, спадщини попередніх поколінь і перспектив духовного розквіту нації очевидні. Виховні функції традицій високо цінував видатний педагог О.С. Макаренко, який підкреслював, що ніщо так не зміцнює колектив, як традиція. Тому зберегти їх – надзвичайно важливе завдання виховної роботи [5]. Бо вихована на традиціях, зокрема народнопісенних, молода людина краще відчуває зв'язок часів і поколінь, добре знає історію рідного краю, духовні скарби свого народу. За їх допомогою трудовий, політичний, культурний і моральний досвід минулих поколінь стає необхідним фундаментом для дальшого поглиблення національно-культурного самоусвідомлення, на вироблення потреби в національній

культури як засадничому елементі, фундаменті духовного здоров'я і суспільства, і особистості, зокрема й майбутнього вчителя музики.

Метою статті є з'ясування і висвітлення місця мелосу Волинського Полісся в системі національного виховання і розвитку музично-педагогічної освіти.

Аналіз досліджень. Почесна і відповідальна місія вищих навчальних закладів – готувати свідомі, освічені національні кадри з високим інтелектуалом і широким кругозором. Однак вихованню національної свідомості майбутнього вчителя музики не сприяє характер сучасної педагогічної освіти в країні, у змісті якої недостатньо відображені духовні надбання українського народу. З огляду на це навчально-виховний процес у педагогічних вузах має спиратись на реальний національний ґрунт, базуючись на культурно-історичних традиціях, зокрема, народнопісенних. Про це переконують дослідження сучасних учених (Т.Анікіна, С.Горбенко, О.Докукіна, В.Іванов, Ю.Мандрик, О.Отич, Л.Стрюк, І.Таран, Л.Філоненко, В.Юцевич та інші), які обґрунтували виховний потенціал української народної творчості, особливості її використання у процесі навчання учнів різних вікових груп і студентів. Разом із тим, на нашу думку, заслуговує на пильну увагу в контексті підготовки майбутніх учителів музики регіональний музичний фольклор, який є невід'ємною частиною нашої великої національної культури, своєрідний літопис минулого, перегук століть, інтегральна частка духовної скарбниці нації [7].

Виклад основного матеріалу. Мабуть, нині ні у кого не виникає сумніву, що духовне здоров'я суспільства неможливе без звернення до першовитоків культурного буття, усвідомлення ролі й значення усної народної творчості, зокрема, у контексті підготовки майбутніх учителів музики. Нагальна потреба опанування національними духовними надбаннями й формування національно орієнтованої особистості педагога обумовлюються цілим комплексом соціокультурних, морально-етичних проблем, пов'язаних із характером нинішнього цивілізованого процесу, ламанням традиційних поведінчих установок, банкрутством багатьох світоглядів і гуманістичних ілюзій, із цинічним нігілізмом, що набирає значення симптому соціальної патології [2].

Серед національних духовних скарбів не випадково виділяється такий яскравий і унікальний феномен, як фольклор, що “містить таку суму знань та універсальних істин про людину, людські стосунки, людство, до якої не кожен великий філософ давніх чи новітніх часів “дотягує”. Це й не диво, адже, як відомо (хоч і забуто): голос народу – то голос Божий” (І.М.Дзюба). У фольклорі, зокрема й волинському, знайшли відображення кращі риси українського народу – прагнення до свободи, осудження зла, соціальної несправедливості, прагнення до розвитку в людині добрих начал. А ще – “плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, сліди пережитого болю, пережитої радості” (К.Д.Ушинський).

Пісенна творчість Волинського Полісся надзвичайно розкішна. “Що сторона – то новини”, – говорять волиняни, коли мова заходить про багатство та розмаїтість їхньої пісенної творчості. І дійсно, майже кожне село й місто мають чимало “своїх” – місцевих перлин поезії, в яких знайшли відображення історія краю, його своєрідна природа, чутлива вдача волелюбних і працьовитих людей. Багато з них можна сьогодні почути по радіо і телебаченню, у концертах відомих вокалістів і в народному побуті.

Виступаючи оберегом національних традицій, які багато в чому визначають художньо-естетичну специфіку й культуру українського народу, і маючи яскраво виражене національне обличчя, волинська музично-пісенна творчість виступає важливим та ефективним засобом виховання майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл. Актуальність пізнання фольклору для сучасної людини, і особливо дитини, – у ціннісному стрижні національної культури, у системі мови, в жанровій визначеності усної народної творчості, морально-естетичному кодексі, продуктивному досвіді пісенної народно-обрядової спадщини волинсько-поліського регіону, пов’язаної з працею, родинним побутом народу. У цьому полягає великий виховний потенціал фольклору, тому нехтування духовними скарбами руйнує і культуру, і суспільство, і особистість. Зневажливе ставлення до історичного досвіду, пам’яті неминуче веде до деградації нації. Культурна, тобто історична пам’ять, як усвідомлена пам’ять роду, обов’язково передбачає певний рівень самосвідомості майбутнього вчителя музики [4, с. 7].

Підвищення ролі національної культури в розбудові державності зумовлює необхідність подальшої розробки теоретично-культурологічних проблем, що у свою чергу сприятиме формуванню студентством програм власної участі в реальному культурному процесі. При цьому важливо враховувати властивість мистецтва (фольклор як приватна його форма, як комплекс складних поліелементних видів синкретичного мистецтва), всебічно й цілеспрямовано впливати на духовну структуру майбутнього вчителя музики: на розум і почуття, на волю й на уяву. Іншими словами, здійснюючи тим самим формуючий вплив на особистість фахівця, становлення його світосприйняття, моралі, політичних поглядів і т. п., і виявляючи дуже міцний зв’язок у такій послідовності, як контакти людини з мистецтвом, розвиток художніх потенціалів особистості, формування інших її потенціалів, успішне виконання особистістю соціальних ролей [1].

Ряд неоднозначних проблем виникає при осмисленні механізмів дії традицій та звичаїв, які на Волині в минулому здійснювались стихійно, в умовах глибокої децентралізації соціального життя. Опанування духовними скарбами здійснювалось поза налагодженою системою народної освіти, завдяки усній та наочній передачі традицій, звичаїв, майстерності, які дбайливо зберігались і фактично виступали в ролі акумуляторів нашої культури. Народний мелос протягом століть виступав головним засобом виховання й прилучення поліщуків до культури. В сучасних умовах у

результаті урбанізації й переходу до типової для міських умов нуклеарної сім'ї, відокремленості працюючих дорослих і дітей, змушених значну частину часу проводити серед ровесників – у дошкільному закладі, школі, дворі, відбулось порушення спадкоємного зв'язку поколінь. Відтак функції трансмісії культури дедалі більше переходили від безпосередніх форм спілкування до соціальних інститутів виховання – шкіл, позашкільних та культурно-освітніх закладів. До речі, вони у переважній більшості активно використовують фольклор і його традиції у вирішенні цілого комплексу педагогічних завдань.

Далі. Ідеї відродження народнопісенної спадщини Волині ґрунтуються на розумінні художньо-творчої самоцінності фольклору, на необхідності збереження та розвитку традиційної національної культури (у її локальних, регіональних варіантах, а також уцілому). Такі благородні прагнення об'єднують нині численних шанувальників фольклору, рух яких активізувався після чорнобильської катастрофи як у сільській місцевості, так і міському середовищі. Стосовно сучасної культури цей патріотичний рух виконує дуже важливу функцію – створює фундамент існування традиційної культури в нових умовах.

Безперечно, фольклорний рух на Волині неоднорідний за своїм складом. У ньому окремі групи відрізняються ставленням до традиційної культури, рівнем оволодіння нею (автентичні й не автентичні, або вторинні), своїм місцеперебуванням (у селі чи місті), соціально-демографічними характеристиками учасників, спрямованістю творчої діяльності, формами й методами її реалізації тощо. Разом із тим у ньому традиційно спостерігаємо прагнення не тільки зберегти народні культурні національні цінності, але й передати їх наступним поколінням, тобто в русі відбувається тенденція до розширення спектра напрямків діяльності, включення на рівні зі збирацькою, науково-дослідною, художньо-виконавською діяльністю ще й навчально-педагогічної. Це, безумовно, позитивно впливає на розширення форм у залученні дітей поліщуків до традиційної національної культури – дитячі фольклорні ансамблі, студії, школи народної творчості (народної культури), академії народного мистецтва, багатосімейні фольклорно-етнографічні об'єднання, клуби за інтересами, фольклорні (фольклорно-етнографічні) гуртки, дитячі майстерні народної творчості. При цьому не забувається про необхідність та доцільність всебічного вивчення процесу освоєння фольклору дітьми в сучасному урбанізованому середовищі. У багатьох навчальних закладах особливу увагу звертають на здійснення аналізу ролі чинників, що впливають на нього, створюють умови, які детермінують його удосконалення. Унаслідок стає можливим пошук ефективних шляхів, форм і методів прилучення школярів – цього головного спадкоємника та майбутнього носія інформації традиційної національної культури, навчання основ народної художньої творчості. Остання включає передачу традиційних знань, умінь, навичок, майстерності, а також організації виконавської й творчої діяльності.

Актуальність дослідження процесу освоєння фольклору майбутніми вчителями музики визначається усім комплексом практичних завдань, які постали перед суспільством у зв'язку із загальною тенденцією її гуманізації. Перебудова соціального середовища відповідно до високих гуманістичних ідеалів сприяє найповнішій реалізації потенцій національної духовної спадщини й вимагає нових підходів в успадкуванні традиційної народної культури, позбавлених деформацій минулих часів у підготовці вчителів музики загальноосвітніх шкіл [4, с. 8].

Якщо пильно розглянути структуру нинішніх інституцій культури, не важко помітити: важливе місце поряд із галузями, які продукують і транслюють художні цінності, належить маловивченій галузі, яка забезпечує прилучення до тих духовних цінностей, що вони вже міцно, іноді в знятому вигляді увійшли до арсеналу класичної спадщини. Ця галузь може бути визначена як сфера прилучення особистості до цінностей культури, популяризації найвищих досягнень класичної спадщини, традиційної народної культури, як механізм присвоєння цінностей минулого, їхнього включення в обіг актуальної культури.

У науці процес освоєння й трансформації фольклору в суспільному побуті, культурі та професійному мистецтві отримав найменування фольклоризму. Розгляд теми дисертаційного дослідження з позиції фольклоризму є дуже важливим, бо формування й еволюція традицій, їхні історично зумовлені видозміни та оновлення – суть життя фольклору. Найбільш докладне визначення усної народної творчості як складного, суперечного процесу освоєння фольклору в різних сферах культури сучасною людиною можна окреслити так: “Фольклоризм – соціально детермінований еволюційний процес адаптації, репродукції та трансформації фольклору в умовах, що відрізняються від тих, в яких розвивався й побутовував традиційний фольклор” (В.С. Гусев). Деякі вчені вважають фольклоризм історичним явищем сучасного міського побуту і визначають його як фактор мистецтва.

Автор дотримується погляду, що фольклоризм у сучасних умовах виступає не тільки засобом прилучення до народних духовних джерел, їхньою імплантацією у сучасність, але й засобом пізнання. До того ж це пізнання здійснюється не схоластично, не ізольовано від інших граней фольклору, і в цьому особлива сила такого проникнення у фольклор.

Серед наукових досліджень, які так чи інакше торкаються теми “Молодь і традиційна народна культура”, більша частина праць присвячена проблемі реалізації педагогічного й виховного потенціалу фольклору в практиці роботи школи, позашкільних закладів, використання фольклору та його традицій як важливих засобів музично-художнього, морально-естетичного виховання учнів у процесі їхньої навчальної, позакласної та позашкільної діяльності.

У галузі культурно-освітньої роботи та педагогіки дозвілля автори досліджень в основному торкаються питань використання фольклору в

діяльності культурно-освітніх закладів, реалізації його виховного потенціалу, а також визначення ролі закладів культури в процесі збереження, пропаганди й розвитку традиційної народної творчості.

Окремі питання організації виховного процесу (аналіз стану науково-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення діяльності фольклорно-етнографічних об'єднань у системі національної освіти; концепція цілісного підходу до вивчення етнічних історико-культурних традицій; педагогічні умови виховання творчої активності у фольклорно-етнографічних об'єднаннях) були розкриті в дисертації Н.М. Соломко [6].

Разом із тим, спеціального дослідження, зосередженого на освоєнні традиційного регіонального фольклору волинсько-поліського регіону в сучасному урбанізованому середовищі (маємо на увазі сучасне місто і село), як показав аналіз літературних джерел, не проводилось.

Висновки. Отже, висока духовність і висока культура – це в першу чергу повернення до витоків або до своєї природної сутності, про що, на жаль, часто-густо забувають. Тому можна стверджувати, що опанування фольклору – пісенної народнообрядової спадщини волинсько-поліського краю студентами музично-педагогічних факультетів є ефективним чинником подальшого підвищення рівня професійної підготовки до їхньої майбутньої практичної діяльності із школярами на уроках музики та у позаурочних виховних заходах загальноосвітніх шкіл.

І ще одне напрошується зауваження. Якщо хочемо зберегти наші традиції і крокувати в ногу з часом, потрібно подбати про новий тип освіти. Навчальний план повинен співвідноситись з сучасними потребами нації, її підростаючого покоління. Адже в умовах глобалізації виживуть ті культури, які можуть сприйняти нове по-своєму, відкидаючи те, що викликає насильство над їхнім традиційним способом життя, їхньою духовністю. Не забуваймо, що суспільство, де не співають, морально деградує, там проростає злочинність як амброзія на покинутій землі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С.С. Крос-культурна домінанта гуманістичного виховання особистості засобами музики. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки. 2016. Вип. 4. С. 56-60.

2. Докукіна О.М. Національно-ціннісні орієнтири у сімейному вихованні// Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – Київ, 1997. – С. 107-109.

3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді : наказ МОНУ від 16.06.2015 р. № 641. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.

4. Крусь О.П. Національне виховання майбутніх учителів музики засобами народнопісенної творчості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2020. 23 с. URL: <https://ipv.org.ua/2020/materialy-do-zakhystu-krus/>.

5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т./Сост. Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.

6. Соломко Н.М. Діяльність фольклорно-етнографічних об'єднань як фактор виховання творчої активності старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1992. – 17 с.

7. Яківчук Г.В., Врода Л.А. Цінності українського музичного фольклору в процесі виховання майбутнього вчителя музики. Педагогічний дискурс. 2013. Вип. 14. С. 473-478.

•

УДК 616.85:78

Дяюк Ж.Ю., Левчук Н.О.

РОЛЬ МУЗИКОТЕРАПІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ З УЧНЯМИ МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛ

***Анотація.** В даній статті розглядається питання використання музикотерапії у навчально-виховному процесі в мистецьких школах. Досліджується вплив музики на людину.*

***Ключові слова.** Музикотерапія, вплив музики на людину, музикотерапія в педагогіці.*

***Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос использования музыкотерапии в учебно-воспитательном процессе в художественных школах. Исследуется влияние музыки на человека.*

***Ключевые слова.** Музыкотерапия, влияние музыки на человека, музыкотерапия в педагогике.*

***Annotation.** This article considers the use of music therapy in the educational process in art schools. The influence of music on a person is studied.*

***Key words.** Music therapy, the influence of music on a person, music therapy in pedagogy.*

«... в руках педагога є могутній засіб попередження грубості, безсердечності, морального безкультур'я – це лікування музикою»

В. Сухомлинський

Постановка проблеми. Використання методу музикотерапії потребує приділення більш належної уваги. Недостатня кількість науково-методичної літератури обмежують музикотерапевтичні прийоми та методи і не мають широкого застосування у навчально-виховному процесі. Однією з причин неналежного використання методу музичної терапії у педагогіці являється недостатність відповідних знань та умінь.

Аналіз досліджень. Потенціал музикотерапії широко впроваджували на практиці, як давньогрецькі філософи так і древні єгиптяни та римляни. Найпершими згадками, про вплив музики на людське тіло, вважаються єгипетські папіруси датовані 1500-роком до н. е. В яких зазначалося, що музика має властивості до зцілення тіла, очищення душі та заспокоєння розуму.

Музикотерапія являється одним із психотерапевтичних засобів та методів впливу на особистість. Дослідження з музичної терапії активно проводять такі науковці, як: Г. Лозанов (Болгарія), П. Гамель (Мюнхен), в Польщі – Т. Натансон та Е. Галінська, А. Понтвік (шведська школа), Т. Едісон (американська школа) [5, с.135-136]. Найбільш відомим музикотерапевтом практиком України являється Віктор Гаврилюк, який вважає, що: «Музикотерапія належить саме до методів цілісного впливу на організм. Адже звук (його електромагнітні коливання) діють не на окремі органи, а на мозок» [5, с. 158].

Науково доведено, що звуки музики позитивно впливають як на фізичний так і психічний стан учня. Саме в наукових роботах І. Р. Тарханова та В. М. Бехтерева описується позитивний вплив музичних творів на центральну нервову систему, на кровообіг та дихання [6, с. 8].

Музика є одним з видів мистецтва, який так необхідний учням для проявів своїх емоцій. Вона володіє усією гамою виражальних засобів, які здійснюються за допомогою звуків. Музика завжди лишалася обов'язковим елементом навчання. Використання музикотерапії у навчально-виховному процесі з учнями мистецьких шкіл допомагає стимулювати розвиток дитини, формує особистість, розвиває як спостережливість так і пам'ять.

Мета статті полягає у вивченні питання музикотерапії в умовах навчання в мистецькому закладі, висвітлення позитивного впливу музики на учнів.

Виклад основного матеріалу. З найдавніших часів люди стали помічати, що ритми та звуки музики мають певний вплив на психічний, фізичний та емоційний стан людини. Ще давньогрецькі філософи такі як, Піфагор, Платон, Арістотель звернули увагу, що музика має вплив на людину і разом з тим, вони підкреслювали її виховну та лікувальну силу. Наприклад Арістотель розділив лади народної музики на три види: практичний, етичний та ентузіастичний [1, с. 549-550].

Практичні лади, еолійський та міксолдійський, впливають на велику аудиторію. Вони пробуджують волю та палке бажання діяти. Зазвичай ці лади звучали у театральних виставах та у виконанні великих хорових колективах. Етичні лади мають позитивний вплив на характер людини. До таких ладів Арістотель відносить дорійський, іонійський та лідійський. Кожен з них має свій вплив на організм людини. Дорійський – виховує урівноваженість та мужність, лідійський має жалісливий характер, він пом'якшує характер, а іонійський змальовується Арістотелем як ніжний та ліричний. Ентузіастичні лади викликають піднесення та збудження, наприклад фрігійський лад спричиняє стан екстазу та «вакханалії», тобто радості, веселощів.

Класифікація ладів Платоном [2] виглядає наступним чином:

- лідійський являється не зовсім позитивним ладом, зі сторони впливу на людину, він звучить плачевно та жалісно;
- дорійський лад має найпозитивніший вплив на психічний стан юнаків, зміцнює дух та силу волі;

- фрігійський лад позитивно позначається на психіці людини, хоча він має збуджуючий характер, проте Платон вважав його доволі поміркованим та мирним ладом [3, с.540].

Давньогрецькі філософи зауважували, що ритм та мелодія мають властивість змінювати настрій людини. Отож не дивно, що ще в піфагорійській школі під час проведення занять звучала музика, саме вона сприяла підвищенню розумової активності та працездатності.

Основним завданням музикотерапії в навчанні є розвиток та формування творчих здібностей, розвиток морально-комунікативних якостей, а також розширення емоційної сфери. Музика заспокоює, активізує розумову діяльність, допомагає пережити стресові ситуації. Під час прослуховування різноманітних музичних творів таких як, Й. С. Бах – «Прелюдія № 1 та № 3», Л. ван Бетховен «Ода до радості», Ф. Шопен – «Прелюдія №4, №13 та №15», Е. Гріг – «Ранок», П. Чайковський – «Пори року», «Сентиментальний вальс», завжди виникають певні емоційні відчуття та переживання.

Дослідники-науковці, такі як В. І. Петрушин, Ж. Далькроз та З. Матейова, з даної проблематики, стверджують, що саме класична музика таких композиторів, як: В. А. Моцарта, Л. Бетховена, А. Шуберта, П. І. Чайковського сприяє розвитку творчих здібностей, інтелекту, уваги, розкриває внутрішній потенціал дитини ще з раннього віку, а також створює відчуття психологічного комфорту. Музикотерапевт Карен Гудман надала музиці наступне визначення: *«Музика – це мистецтво звуку у часі, вираження ідей та емоцій через елементи мелодії, гармонії, тембру та кольору»*. [4, с.85]

Потрібно розуміти, що музика не лише виховує хороший естетичний смак, вона розвиває пам'ять, дрібну моторику, просторове мислення. Прийнято вважати, що музиканту навіть юному легше дається вивчення іноземних мов та математичних наук, а все тому, що під час гри на музичному інструменті дитина паралельно з грою вивчає нотну грамоту, в якій задіяні різні знакові системи. Цей процес активізує дві мозкові ділянки, встановлює між ними зв'язок і разом з тим забезпечує успішність в навчанні.

Існують такі методи музичної терапії в педагогіці, а саме – пасивний, активний та інтегрований [5, с. 147]. Розглядаючи пасивний, ми повинні розуміти, що дитина на яку впливає музика не приймає активної участі у цьому процесі. Для прослуховування використовується музика в якій імітується шум моря, звук дощу, спів пташок і т.д. Під час використання пасивного методу одночасно зі слуханням музики можна демонструвати відео-матеріал або ж картини. Завдяки такому поєднанню створюються необхідні уявлення та відчуття.

На думку дослідників найкращими є твори періодів бароко та класицизму. Якщо ж брати до уваги сучасні твори, то вони повинні бути ліричні, з неголосним м'яким звучанням, мелодія – наспівна, задушевна та заспокійлива. Темп – повільний.

При активному методі музикотерапії дитина безпосередньо приймає участь у цьому процесі. Тобто грає на музичному інструменті, рухається у

відповідному ритмі, співає. Одним із найважливіших видів активної музикотерапії являється гра на музичному інструменті. Під час цього процесу збагачуються музичні враження дітей, виробляється почуття ритму, розвиваються їхні музичні здібності. Грою на музичних інструментах можна подолати комплекс неповноцінності. Відбувається розвиток фантазії, уваги моторики, ритміки. Покращується як дотикове так і візуальне сприйняття.

Під час вибору музичної програми потрібно звертати увагу на те, в якому стані перебуває той чи інший учень, тобто підбирати такі музичні твори щоб вони підходили йому, як в емоційному, так і в психічному плані, тобто по методу ізопринципу (подібна емоція – подібна музика).

Музикотерапія у педагогіці є досить актуальним явищем. Вона допомагає дитині позбутися психічного напруження, а також сприяє стимулюванню творчої уяви та фантазії, створює сприятливі умови для самовираження. Гра на музичних інструментах навчає дітей розкривати свої почуття та переживання, відкривати свій внутрішній світ.

Спів або вокалотерапія теж являється дієвим методом активної музикотерапії, а разом з тим і одним з найдоступніших. Він виробляє правильну постановку тіла, сприяє зміцненню легень та голосового апарату, а також розвитку організму. Існує як сольний так і груповий спів. Груповий є досить дієвим. Він відіграє значну роль, допомагає встановлювати соціальний контакт, знімає напруження, а також об'єднує групу.

Також ефективним засобом являються музично-ритмічні рухи та вправи. Під час їхнього виконання діти навчаються оволодівати своїм тілом, нестандартно мислити, відбувається концентрація уваги. У процесі музично-рухових ігор та вправ необхідно використовувати жвавий та динамічний темп у чергуванні з гармонічно-мелодійною лінією.

Інтегрований метод музикотерапії полягає в тому, що одночасно з музикою використовуються й інші види мистецтва. Наприклад, якщо музику поєднати з образотворчим мистецтвом відбувається поєднання музичних образів з художніми. Разом з тим здійснюється стимуляція емоційно-образних уявлень та активізація творчих здібностей дитини.

Одним із науковців, який займався вивченням впливу музики на навчально-виховний процес являється болгарський психолог та педагог Георг Лозанов (1926-2012), який підкреслював, що пасивна музика стилю бароко (твори Баха, Генделя та Вівальді) сприяє синхронізуванню тіла та розуму, оскільки відбувається гармонізація обох півкуль мозку. І саме ця музика є сприятливою для запам'ятовування та навчання. Натомість активна швидка музика (твори Моцарта) дає потужний енергетичний мозковий заряд. Г. Лозанов вбачав прискорення процесу навчання у чергуванні активної та пасивної музики.

Вона являється найбільш природньою формою зміни емоційного стану, яка надає можливість для самопізнання та самовираження, допомагає відновити емоційну рівновагу.

Правильно підібраний музично-педагогічний репертуар для занять гри на музичному інструменті має корисний вплив на психо-емоційний стан учня. З огляду на те, що музику дитина сприймає не тільки через слухові органи, вона схиляє до дії весь організм. Підсилюючим ефектом музикотерапії являється ароматерапія, музично-ритмічні рухи, живопис, кольоро-терапія. Найголовнішим чинником являється саме той факт, що музика повинна подобатися учням і тільки тоді будуть більш позитивні результати.

На сьогоднішній день відношення суспільства до музики потребує кращого. Дуже важливо зацікавлювати дітей до народної та класичної музики. Потрібно започатковувати в сім'ях давно забуту традицію домашнього музикування, гра дітей разом із батьками. Саме такий метод гри на музичному інструменті сприяє покращенню морально-етичних стосунків у сім'ї. Це найкраща можливість для дитини бути не тільки успішним, а й компетентним у такому важливому для сім'ї процесі, як сімейне музикування [7, с.96].

Висновки. Музика має неймовірні властивості, які комплексно впливають на учня. Використовуючи метод музикотерапії у навчальному процесі в мистецьких закладах, в учнів з'являється впевненість у собі, розвивається творча уява, фантазія, пам'ять та спостережливість, зменшується агресія, покращується настрої. Завдяки музичним творам учень навчається правильно володіти своїми емоціями. Важливо зауважити, що метод музикотерапії повинен відбуватися у довільній формі, тобто в інтегративній, пасивній та активній.

Отже використання методу музикотерапії у навчально-виховному процесі з учнями мистецьких шкіл особливо у даний час потребує приділення більш належної уваги, як зі сторону МОНУ, що повинно виражатися у державних стандартах з даної проблематики, так і у недостатній кількості методичної літератури для викладачів музики.

Література:

1. Лосев А. Ф. История античной эстетики : Ранний эллинизм / Лосев Алексей Фёдорович. – М. : Искусство, 1979. – 815 с. [Т. 5]
2. Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий / Платон ; ред. Лосева А. Ф. и др. ; пер. с древнегр. М. : Мысль, 1999. – 656 с.
3. Науковий журнал «Молодий вчений» № 2 (54) лютий, 2018 р. – 454с.
4. Гудман К.Д., автор; Arieti S, Brodie HK, редактори. Музична терапія. Американський довідник з психіатрії. 1981. 2-е вид. Нью-Йорк: Basic Books Inc; стор. 564.
5. Драганчук В. М. Музична психологія і терапія : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво» [Електронний ресурс] / Вікторія Драганчук ; передм. Л. Кияновської ; Східноєвр. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2016. – 230 с.
6. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 8, 2011, №2 Том 17
7. Терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10-ти международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 2008-2017 гг.).
8. Леви В. Музыка или хорошо забытое старое / Владимир Леви // Знание – сила. – 1968. – № 10.

•

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглядається музично-театралізована діяльність дошкільників як сприятлива платформа для розвитку творчих здібностей дітей. Визначаються деякі види та методи музично-театралізованої діяльності. Наголошується важлива роль музичного керівника у формуванні і розвитку творчого потенціалу дошкільнят.

Ключові слова: творчі здібності, художньо-творчий розвиток, музично-театралізована діяльність, дошкільний вік.

Аннотация. В статье рассматривается музыкально-театрализованная деятельность дошкольников как благоприятная платформа для развития творческих способностей детей. Определяются некоторые виды и методы музыкально-театрализованной деятельности. Отмечается важная роль музыкального руководителя в формировании и развитии творческого потенциала дошкольников.

Ключевые слова: творческие способности, художественно-творческое развитие, музыкально-театрализованная деятельность, дошкольный возраст.

Annotation. The article examines the musical and theatrical activity of preschoolers as a favorable platform for the development of children's creative abilities. Some varieties and methods of musical theatrical activity are determined. The important role of the musical director in the formation and development of the creative potential of preschoolers is noted.

Keywords: creative abilities, artistic and creative development, musical and theatrical activities, preschool age.

Постановка проблеми. Художньо-творчі здібності виступають одним з провідних компонентів загальної структури особистості, тож їх формування та розвиток є однією з найбільш актуальних проблем освіти та вабить увагу дослідників різних спеціальностей. Творчий розвиток сприяє індивідуальному зростанню особистості в цілому, допомагає розвинути такі важливі сторони життя, як емоційна, художньо-естетична, інтелектуальна, фізична, комунікативна сфери тощо. Науковці одностайні у думці, що надзвичайно важливо уже з раннього віку заохочувати дітей до творчого самовираження.

Сучасна методологія дошкільної освіти оперує різноманітними технологіями творчого розвитку дошкільнят. Залучення малюків до різних мистецтв відображає типовий підхід до освітньо-виховного процесу ЗДО. Однак, пропонований матеріал часто носить поверхневий характер, а звернення до різних видів мистецтва здійснюється найчастіше на ілюстративному рівні. Тож сучасні реалії спонукають педагогічних працівників дошкільної ланки (і не тільки) до пошуку нових форм і методів, які сприяють формуванню та розвитку творчої активності дітей та підвищенню їх потенціальних можливостей в музично-театралізованій діяльності.

Мета статті: розкрити деякі теоретичні та практичні аспекти творчого розвитку дошкільників в умовах музично-театралізованої діяльності.

Аналіз досліджень. Питання формування творчої активності дошкільників розглядалися такими психологами як Б. Ананьєв, Л. Виготський, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.. Окремі аспекти художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку висвітлені в науково-методичних розвідках Н. Ветлугіної, Н. Конової, Л. Масол, В. Верховинця, Л. Артемової, Г. Полозової, Л. Фурміної, Т. Комарової та ін..

Варто відзначити, що не так багато робіт, присвячених безпосередньо музично-театралізованій діяльності дошкільників як цілісній системі, направленій на творчий розвиток дитини [6; 7], і, часто, сам термін «музично-театралізована діяльність» дослідниками використовується неоднозначно, змінюючи вектор в сторону театрального, або ж музичного компоненту. Тож незважаючи на накопичений дослідницький багаж щодо питань творчого розвитку дошкільнят, проблема розкриття можливостей музично-театралізованої діяльності з метою розвитку комплексу творчих здібностей вихованців дошкільного навчального закладу ще чекає належного висвітлення.

Виклад основного матеріалу. Творчість – провідний фактор розвитку особистості дитини, який забезпечує комфортні умови її адаптації до нових реалій сьогодення. Ряд психолого-педагогічних робіт визначає творчість як практичну діяльність, в результаті якої виникають нові продукти чи оригінальні факти, виявляються нові закономірності явищ чи зв'язків між ними тощо. Саме творча діяльність, згідно авторитетної думки Л. Виготського, характеризує людину як істоту, звернену до майбутнього, яка творить його і видозмінює своє сьогодення [4, с.237].

Дошкільний вік – час активного формування та розвитку творчих здібностей малят, що найповніше реалізується в процесі мистецьких занять. Сприятливі умови для розкриття творчого потенціалу вихованців в дошкільному навчальному закладі виникають на основі тісної взаємодії музичного та театралізованого видів діяльності.

Б. Юсов стверджує, що свідомість дитини в процесі розвитку охоплює усі види художніх практик, які між собою можуть своєрідно взаємодіяти. Автор використовує термін «поліхудожній підхід», сутність якого полягає в організації такого художнього освітнього середовища дитини, яке б дозволило їй засвоїти внутрішню спорідненість різних художніх проявів на рівні творчого процесу [8, с.89]. Тож доречність інтеграції музичної та театралізованої компонентів діяльності визначається психологічними особливостями дошкільного віку.

В процесі музично-театралізованої діяльності здійснюється розвиток у дошкільнят емоцій та почуттів, фантазії та уяви, пам'яті та інтуїції, асоціативного та образного мислення, дикції та артикуляції, реалізуються духовні потреби вихованця, відбувається розкріпачення та підвищення самооцінки тощо.

У зв'язку з визначеним багатогранним арсеналом позитивних номінацій, розвитку яких сприяє музично-театралізована діяльність, її можна визначити як комплексну систему, що інтегрує в собі музику, художнє слово, пластику, акторську майстерність, декорації та костюми. Театралізація музичного матеріалу може слугувати міцним засобом активізації творчого розвитку малюка та спонукати його до активного сприйняття музики. В свою чергу, озмузичнення театральних форм підсилює ефект емоційного впливу на дитину.

Оскільки в музично-театралізованій діяльності задіяні і театральні, і музичні засоби виразності, необхідно створити для дітей щедрю «інвентарну базу» з різноманітних предметів (в залежності від задуму, кількості героїв тощо), костюмів та їх елементів, дитячих музичних інструментів, з якими малюкам буде цікаво взаємодіяти.

Музично-театралізована діяльність заключає в собі різні види роботи з дошкільнятами. Одним з таких є музично-театральні етюди, в яких діти втілюють в емоційних тілесних рухах під музику певний образ. Такий вектор роботи переслідує на меті навчити дітей чути та відтворювати в рухах настроїв музики, співвідносити окремі рухи з характером композиції, вчаться відточувати невербальну виконавську виразність. Чимале значення має вдало підібраний музичний матеріал, який буде активізувати фантазію та уяву дитини та спонукати її до самовираження.

Ігри-драматизації – ще один вид музично-театралізованої діяльності, який передбачає розігрування певного сюжету, часто – на основі того чи іншого літературного твору чи казки. Під час таких ігор інтенсивно розвиваються не лише творчі здібності, а й пам'ять, мова, збагачується словниковий запас тощо. В практичній роботі вдале застосування знайшли педагогічні ідеї В. Верховинця, який у збірці «Весняночка» пропонує широкий арсенал дитячих музичних ігор та театралізованих пісень [2]. Своєрідним продовженням ідеї розвитку дошкільнят на засадах української народнопісенної творчості в ігровому форматі стали «Українські народні інтерактивні музичні казки» А. Комлікової [5], в яких авторка на фольклорній основі продумує прості лейтмотиви (постійні музичні теми) кожному герою, які переходять з казки в казку. До інсценізації казок обов'язково залучаються весь колектив дітей (а не обираються більш здібні діти) для уникнення психологічно травмуючої ситуації.

Також музично-театралізована діяльність передбачає, з однієї сторони, перегляд музично-театралізованих вистав та їх обговорення, що дає базові знання про основи театральної культури, з іншої – підготовку та втілення спектаклів та свят у дошкільному закладі.

Усі види музично-театралізованої діяльності в дошкільному закладі І. Мельник пропонує класифікувати за категоріями: образотворчі (малювання, ліплення, аплікація), мовленнєво-творчі (складання міні-творів, казок, віршів, загадок та вправи по формуванню виразності виконання), музичні (відтворення театрального образу в танцях, іграх, пантомімі,

складання мелодій, пісень тощо), драматичні (підготовка та проведення театральних дійств, розваг, ляльковий театр, конкурси, концерти тощо) [6]. При цьому більшість педагогів зазначають необхідність пов'язувати музично-театралізовані заняття образно-тематичним змістом.

Пробудження творчо-продуктивної діяльності передбачає активне використання різноманітних методів, що забезпечують самовираження кожної дитини. Серед них:

- ігровий метод, який є провідним для дошкільнят, адже гра виступає базовим видом діяльності дитини. Наприклад, О. Оніщенко пропонує використовувати в практиці ігрові вправи, направлені на засвоєння «гімнастики жестів», в яких малюки засвоюють мову різних емоційних станів (радісті, злості, плачу, переляку та ін.) [7, с.61];

- імпровізаційний метод, а ході якого діти створюють свої мелодії, танцювальні рухи чи образи, або ж інструментальний супровід певного музичного твору чи театального етюд (Л. Бочкарьова [1]);

- метод асоціацій: наприклад, О. Оніщенко пропонує гру «Знайди свій звук», який передбачає заготовку різноманітних дрібних предметів (ключі, цвяхи, банки чи склянки, папір, ложки тощо), з яких діти пробують видобувати різноманітні звуки. Завдання вихованців – обрати тембр, що сподобався найбільше та пояснити свій вибір, а також пояснити який образ чи колір виникає при сприйнятті цього звуку [7, с.32].

- метод моделювання ситуації: наприклад, ефективними є продумування з дітьми сюжетів з їх подальшим розігруванням, або ж дітям старшого дошкільного віку можна пропонувати завдання на самостійне (можливо по групах) вигадування сюжету з участю уявних героїв або ж запропонувати до вибору набір ляльок та обіграти вигаданий сюжет.

Специфіка творчого розвитку дітей полягає у тісній співдружності з творчістю дорослих. Тому пильної уваги в процесі музично-театралізованої діяльності заслуговує мотиваційний елемент. Розвиток мотивації досягається ретельним підбором художніх творів та створенням сприятливого емоційного середовища. Окрім того музичний керівник повинен володіти виразною вимовою, цікаво розповідати, вміти слухати та чути, бути готовим до будь-яких перевтілень та змін. Також керівнику необхідно опиратися не на директивні методи роботи, що передбачають нав'язування дітям власних ідей або заздалегідь продуманих деталей, а налаштовуватися на діалогічну взаємодію з вихованцями, опиратися на принцип співтворчості. Ні в якому разі не слід забороняти дітям висловлювати своє бачення, проявляти внутрішню активність, адже це призведе до формування страху самовираження (боязнь помилитися, сказати щось не те, або ж боязнь сцени). Опираючись на визначені педагогічні умови включатимуться механізми творчого розвитку дошкільнят при музично-театралізованій діяльності.

Висновки. Музично-театралізована діяльність виступає важливою складовою системи творчого виховання дошкільників. В її процесі сти-

мулюється творча активність дошкільнят, вирішуються питання емоційного, інтелектуального, художньо-естетичного розвитку. Творчий потенціал дошкільників розкривається через органічне залучення дитини в різноманітні види (музично-театральні етюди, ігри-драматизації, перегляд та обговорення різноманітних вистав, підготовка та участь у спектаклях дошкільного закладу) та методи (ігровий, асоціативний, імпровізаційний, моделювання ситуацій) музично-театралізованої діяльності.

Важливого значення набуває усвідомлення музичним керівником своєї ролі у розвитку творчих здібностей дитини та забезпечення ним стійкого мотиваційного елемента в процесі музично-театралізованої діяльності, що і визначить успіх художньо-творчого зростання вихованця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарева Л. *Театрально-ігрова діяльність дошкільників. Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию*. Ульяновск: ИПКПРО, 2013. 213 с.
2. Верховинець В. *Весняночка*. К.: Муз. Україна, 1989. 343 с.
3. Ветлугіна Н. *Система естетичного виховання в дитячому садку*. Київ: Радянська школа, 1977. 256 с.
4. Выготский Л. *Психология развития ребенка*. М.: Эксмо-Пресс: Смысл, 2003. 512 с.
5. Комлікова А. *Українські народні інтерактивні казки*. К.: Музика для малюків, 2016. 28 с.
6. Мельник І. *Музично-театралізована діяльність як засіб творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку* // <https://ird.npu.edu.ua/files/melnuk.pdf>
7. Онищенко О. *Развитие творческой активности дошкольников*. Екатеринбург, 2019. 125 с.
8. Юсов Б. *Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество. Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания*. Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. ун-та, 2002. 282 с.

•

УДК 159.955:[373.5.091.2:53]

Остапчук О.М.

ЦІЛІСНІСТЬ МИСЛЕННЯ ПРИ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

У статті розкрито суть цілісного мислення, проаналізована необхідність його розвитку в дитини у контексті особистісно-розвивального навчання.

Ключові слова: цілісність мислення, особистісно-розвивальне навчання,

В статтє раскрыта суть целостного мышления, проанализирована необходимость его развития в учащихся в контексте личностно-развивающегося обучения.

Ключевые слова: целостность мышления, личностно-развивающее обучение,

This article deals with wholeness of thinking its analysed the necessity of its development in pupils in the context of personally-developed teaching.

Key words: *wholeness of thinking, personally- developed teaching,*

Постановка проблеми. Пізнання людиною об'єктивної дійсності розпочинається з живого споглядання її предметів і явищ, але ним не вичерпується. У предметах і явищах цієї дійсності існує багато таких властивостей, зв'язків і відношень, яких не можна безпосередньо відчутти, сприйняти й уявити.

Ми не відчуваємо, наприклад, інфрачервоних і ультрафіолетових променів, радіохвиль, звукових хвиль, частота яких перевищує 20000 Гц. Ми не можемо уявити і велику кількість об'єктів. Скільки ми не дивились на фігуру шестикутника, ми не можемо просто побачити, чому дорівнює сума його внутрішніх кутів. Хоч би як добре ми не уявляли собі описану в арифметичній задачі ситуацію, ми тільки цим не дістанемо шуканої відповіді. Ми не можемо сприйняти й уявити дійсну величину Землі та інших планет, віддалі між Землею й Сонцем, швидкість руху світла, електричного струму.

Мислення активізується, коли у нас виникають питання, на які ми не можемо відповісти, сприймаючи певні об'єкти, згадуючи те, що ми знаємо про них, уявляючи їх.

Мислення займає головне місце в системі пізнавальних процесів. Мислення – це психічний процес відображення об'єктивної реальності, який є вищим ступенем людського пізнання. Пізнавальна діяльність починається з відчуттів та сприймань, а потім може перейти в мислення (рис 1).



Рис. 1. Діалектичний шлях пізнання

Нинішній етап становлення цивілізації пов'язаний із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них належать: економічна, екологічна, енергетична, освітня. Наявно, криза системи освіти тісно пов'язана із загальною кризою цивілізацій [1]. Вирішити ці завдання без врахування цілісного мислення вкрай складно.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що одним з найбільших адекватних теоретичних інструментів дослідження мислення є *концепція функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, а також універсальна парадигма розвитку*. Універсальна парадигма розвитку означає, що характеристика світу, в якому ми існуємо, – його подвійність, подільність на праве і ліве, світле і темне, добро і зло... Саме мислення як функцію людського розуму можна вважати сутністю людини – істоти принципово розумної, а тому мислячої, оскільки мислення є системоформувальним чинником людини як живої системи, і водночас необхідним і достатнім чинником її

буття як істоти розумної, як виду *Homo sapiens*. Тому головною розвивальною метою освіти можна вважати розвиток у вихованців мислення [7;9].

Мозок учня звикнув запам'ятовувати все таким, яким воно є, – у різнобарв'ї кольорів, запахів, звуків, інших факторів. При відтворенні у правій півкулі створюється образ-модель, а у лівій – відповідне образу словесне означення. У результаті сприйняття не стирається, воно породжує геніальні вірші, книги, картини, відкриття. Це для нього є необмеженим і природнім [7]. *При навчанні, у більшості випадків, іде навантаження або на ліву півкулю мозку, або на праву, при цьому протилежна залишається незадіяною.*

Мозок дитини, який програє комп'ютеру у швидкості операцій, працює за нього набагато краще. Причина полягає у тому, що мозок розбиває задачу на маленькі частинки і при цьому одночасно включаються у роботу декілька різних ділянок. Потім результати обробки додаються, сумуються [7]. Очевидно, ефективність роботи якісніша, коли задіяно більше таких частинок, які працюють синхронно, паралельно.

Мета статті – розкрити суть цілісного мислення, показати його ефективність та необхідність розвитку на музичних заняттях.

Виклад основного матеріалу. З книги Л. Леві-Брюля „Первісне мислення” ми дізнаємося, що на початку історичного розвитку в людини домінувало правопівкульове мислення. Автор робить даний висновок на основі аналізу первісних міфів, вірувань, звичаїв. Первісне паралогічне мислення відрізняється від свідомості цивілізованої людини. У паралогічному мисленні пам'ять має цілком іншу форму й інші тенденції. Її можна порівняти з пам'яттю, що властива маленьким дітям. Дана пам'ять є одночасно дуже точною й ефективною. Вона відтворює складні колективні уявлення з найбільшим багатством деталей і завжди в тому порядку, в якому вони традиційно пов'язані між собою відповідно до містичних відношень. Особливо чудовою формою цієї пам'яті є та, що до дрібних деталей зберігає образ тих місцевостей, де пройшла примітивна людина, що дозволяє їй знаходити дорогу з такою впевненістю, що вражає європейця. Ця топографічна пам'ять у північноамериканських індіанців межує з дивом: їм достатньо побувати один раз у якомусь місці для того, щоб назавжди точно запам'ятати його.

Але, починаючи з IV ст. до н. е., в людському суспільстві почало переважати лівопівкульове (логічне) мислення, а це привело до порушення балансу природних можливостей людини. Дисфункція правої півкулі мозку привела до дисгармонійної роботи цілого органу, що не відповідає принципу екологічної цілевідповідності [3, с. 20-21].

Наприкінці XX ст. ці проблеми також активно розглядались в педагогічних колах. Так, зокрема, П. Ерднієв, Б. Ерднієв, рекомендували увести принцип доповненості у навчанні, запозичивши його з наукових фізичних, філософських теорій [2].

Головна особливість подібних пар категорій полягає в тому, що зміст одного терміна пари не можна пояснити без задіяння другого. Принцип доповненості виконує регулятивну роль в основі сучасного бачення цілісності об'єкта й знання. Використання принципу доповненості до навчання повинно привести до збільшення дидактичних і методичних знань. Цей принцип тісно зв'язаний зі змістом основних парних категорій діалектики, таких як аналіз і синтез, індукція й дедукція, логічне й історичне. Особливої актуальності набуває проблема взаємозв'язку і систематизації прийомів навчання й врахування принципу взаємодоповненості. Отже, сьогодні актуальним є питання, яким додатковим методом (завданням) потрібно підкріпити результат застосування того чи іншого методу (виконання завдання)?

Проблема доповненості методів навчання будується на психо-фізіологічних знаннях. Так, органічне єднання образного і логічного компонентів інформації впливає з асиметрії півкуль мозку (права півкуля – зібрання образів, емоцій, візуального мислення, перших сигналів, досвіду, минулого часу, а ліва – мови, логіки, рахунку, другої сигнальної системи, майбутнього часу, прогнозування).

Для лівої півкулі мозку характерна послідовна обробка інформації, в ній розкривається логіко-знаковий контекст і тут створюється внутрішньо несуперечлива модель світу. Права півкуля мозку характеризується одночасно цілісним охопленням об'єкта, в ньому розкривається образний контекст і тут створюється діалектично рухома модель світу. Тому в теоретичних розробках ХХ ст. розкривається необхідність пошуку „нових методів викладання“, побудованих на максимальному використанні образного типу переробки інформації. Наприклад, навчання у вальдорфській школі є процесом результативної дії. Вчитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним методом, тобто не дає готових визначень та рецептів, а сам здійснює разом з дітьми всі дії, необхідні для відповідних умовиводів: малює разом з ними малюнок до прочитаної казки, складає план місцевості під час уроку-походу. І у всіх випадках у процесі спільної дії у кожного народжується свій зразок. Одним із головних методів вальдорфської школи є *образний виклад* матеріалу на будь-якому занятті. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включають у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття. Традиційним для вальдорфських шкіл є гетааністичний метод пізнання, який означає буквально – пізнавати світ, пізнаючи себе, пізнавати себе, пізнаючи світ.

Саме на музичних заняттях результат навчання буде оптимальний. Якщо розвиток людини йде від чуттєвої до раціональної, а від неї – до медитативно-творчої форми осягнення буття та його освоєння, то стає зрозумілим мета освіти та шляхи й засоби її досягнення. Перш за все зрозуміло те, що стан півкульової гармонії передбачає достатній рівень розвитку обох півкуль мозку людини. Поки що навчання більшою мірою спирається на розвиток аналітично-дискурсивного

лівопівкульового світосприйняття, хоча й визначається факт деякої недооцінки значення емоційно-образних механізмів психіки у процесі навчання, а експерименти переконують, що активізація правопівкульових функцій забезпечує відповідний значний стимул для розвитку лівопівкульової складової психічної діяльності.

Знаючи, що розвиток музичних здібностей здійснюється в процесі вдосконалення слуху і вміння узгоджувати свої рухи з музикою, музичний керівник намагається як найраніше почати розвивати ці вміння в доступній та цікавій для дитини формі: ритмічних вправ, музичних ігор, танців, хороводів. Рух дозволяє повніше сприйняти музичний твір, який у свою чергу, надає йому особливої виразності. В цій взаємодії музика виконує провідну роль, а рух стає своєрідним засобом вираження художнього образу. Виконуючи рухи під музику, дитина уявляє певний образ (спритного зайчика, клишолопаго ведмедя). Дитина, використовуючи характерні рухи, передає не тільки образ і характер персонажів, але й ставлення до них [10]. Задіяні дві півкулі мозку дитини.

Метод інтеграції "правого" та "лівого" типів осягнення буття у навчанні ілюструється педагогічною системою В. Шаталова, що має дивовижний ефект [5]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут з одного боку учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з другого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульового боків психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і як результат значно форсується навчальна діяльність. Цікаво, що система В. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний, правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самодостатній феномен, коли, що дивовижно, всі діти починають малювати [5, с. 122].

У книзі В. Шаталова „ Куди і як зникли трійки ” зазначається, що учні засвоюють інформацію з фантастичною швидкістю – 30 біт/с. Це говорить про те, що у роботі включаються крім лівопівкульового і правопівкульового задіяний механізм відображення дійсності, на рівні якого людина може майже миттєво сприймати великий обсяг інформації.

У дидактичній системі розвивального навчання Л. Занкова також використано принцип доповненості, який зумовлюється такими твердженнями: навчання на високому рівні труднощі, навчання школярів швидким темпом, *провідна роль теоретичних знань*, усвідомлення школярами процесу учіння. Але ця думка протилежна до доповнення, запропонованого В. Шаталовим.

Ще із початку існування класичних університетів порушувалося питання про цілісність мислення у навчальному процесі. У середньовічних університетах обов'язково вивчали „сім вільних мистецтв” – „тривіум” (граматика, риторика, діалектика) і „квадріум” (арифметика, геометрія, астрономія, **музика**). Тобто університет, у широкому розумінні, був не простою сукупністю різних факультетів, а джерелом універсальних знань, які реалізовувалися у процесі навчання студентів на різних факультетах. Згідно з вітчизняною традицією, університети ХІХ ст. не знали жорсткого поділу за факультетською ознакою, принаймні, на перших курсах. Відвідування студентами-природниками лекцій таких істориків, як Т. Грабовський, Ключевський, Віппер, або студентами-гуманітаріями лекцій хіміка Д. Менделєєва чи фізика М. Умова – було нормою. Університетська освіта в ті часи була цілісною. Проте у середині ХХ ст. ці традиції значно втрапилися навіть у класичних університетах внаслідок надмірної спеціалізації факультетів і поділу кожного з них на безліч спеціальностей.

Значимо, що у мисленнєвому процесі беруть участь, як мінімум, три мови переробки інформації: словесно-мовленнева, візуальна, моторна. Коли ці три мови працюють одночасно, є підстави вважати, що ми маємо так зване продуктивне (тобто таке, що приводить до розвитку) мислення.

Безумовно, головною мовою є словесно-мовленнева. Але більшість дослідників вважає, що мислення не будується тільки на словесно-мовленневих кодах. А. Соколов установив, що в процесі мислення беруть участь ще й візуальні коди, які є результатом взаємодії словесно-мовленнєвого й образного досвіду людини при розв'язуванні проблем.

У дослідженні В. Макса показано, що під час розв'язання глухонімими складних задач у 84% досліджуваних спостерігаються макрорухи пальців; у контрольній групі (у нормальних досліджуваних) такі макрорухи мають місце у 31% досліджуваних. Моторна мова, як і образна, не усвідомлюється людиною [4, с. 241-242].

З цього приводу І. Якіманська зазначала: „Мислення, яке оперує образами має свої якості і переваги, які не можна замінити іншими формами мислення. Воно забезпечує пізнання об'єктів в їх різноманітних емпіричних проявах, фактичних зв'язках і відношеннях, дозволяє їх динамічне перетворювання. Тому розвитку образного мислення повинна приділятися належна увага”[6, с. 30].

Висновки. Можна стверджувати, що цілісне мислення – це сукупна робота двох півкуль головного мозку при опорі на всі канали сприймання

інформації. Цілісне мислення дитини повинно бути економічним, природним, здоровим, гармонійним, узгоджуватися із загальними законами Всесвіту. Звичайно, завдання розвитку особистості дитини будуть успішно розв'язані, якщо при навчанні музичних дисциплін включений трьохкратний розгляд основних питань фактологічного матеріалу. При цьому музичний керівник варіює методи вивчення й форми роботи. *Ми пропонуємо умови індивідуально-особистісного розвитку дитини, а саме, в рамках програми (тематичного планування) музичний керівник повинен мати дидактичний матеріал, який змінює вид і форму подачі навчального матеріалу, а дитина має свободу вибору завдання (те саме завдання повинно забезпечити можливість його виконання через образ, слово, схему, моделювання, музичний супровід, рух тощо), тобто, сприяти інтеграції правого та лівого типів буття у навчанні і розвитку.*

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Принцип фундаменталізації освіти / С. Гончаренко Наукові записки. – Вип.55. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – С. 3 – 8. (Серія: Педагогічні науки).
2. Эрдниев П. М Укрупнение дидактических единиц в обучении математики: Кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.: ил.
3. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография / Н. В. Маслова. – М: Инет. Холодинамики, 2002. – 338 с.
4. Павелків Р. В. Загальна психологія / Р. В. Павелків – К.: Поліграфцентр. – 2002. – 506 с.
5. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогіка, 1989. -336с.
6. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогіка, 1979. – 144 с. (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
7. Кинякина О. Н. Мозг на 100%. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция. Интенсив-тренинг по развитию суперспособностей / О. Кинякина и др. – М. : Эксмо, 2012. – 848 с.
8. Митио К. Физика будущего / Митио Каку; Пер. с англ. – М.: Альпина нонфикшн, 2012. – 584 с.
9. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні орієнтири розвитку людини: інтегративний підхід / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Вісник ЖДУ. Випуск 49. Пед. науки. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – 295 с.
10. Розвиваємо, вивчаємо, виховуємо дитину третього року життя: методичний посібник / Кузьмук Л. І. та ін.; за ред. Т. І. Поніманської. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 568 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В статті розглянуто основні інноваційні підходи навчання на музичних заняттях в закладах дошкільної освіти. Наголошено на ефективності введення інновацій як засобу стимуляції всебічного розвитку дитини, підвищення пізнавальної активності та творчої ініціативності. Визначено процес впровадження інновацій як рушія формування дитини як особистості. Зосереджено увагу на педагогічних технологіях, що орієнтовані на потреби дитини, а також на легкість засвоєння нових знань та навичок в ході навчального процесу. Розглянуто основні складові педагогічних технологій, спрямованих на виховання музичної культури у дітей.

Ключові слова: педагогічні технології, інновації, музичне заняття, заклади дошкільної освіти, всебічний розвиток, особистість, творча ініціатива.

Аннотация. В статье рассмотрены основные инновационные подходы к обучению на музыкальных занятиях в учреждениях дошкольного образования. Отмечено эффективность введения инноваций как средства стимуляции всестороннего развития ребенка, повышение познавательной активности и творческой инициативности. Определены процесс внедрения инноваций как двигателя формирования ребенка как личности. Сосредоточено внимание на педагогический технологиях, ориентированных на потребности ребенка, а также на легкость усвоения новых знаний и навыков в ходе учебного процесса. Рассмотрены основные составляющие педагогических технологий, направленных на воспитание музыкальной культуры у детей.

Ключевые слова: педагогические технологии, инновации, музыкальное занятие, учреждения дошкольного образования, всестороннее развитие, личность, творческая инициатива.

Annotation: In this article the main innovative approaches to music lessons at pre-school educational institutions are discussed. The effectiveness of innovation as a way of stimulating the child's all-round development and improving cognitive activity is emphasised. The process of innovation as a stimulus for the formation of the child as an individual is defined. The focus is on pedagogical technologies that are oriented to the needs of the child, as well as the easy absorption of new knowledge and skills in the learning process. The author considers the main components of pedagogical technologies intended to bring up musical culture among children.

Key words: pedagogical technologies, innovations, musical lesson, pre-school education institutions, all-round development, personality, creative initiative.

Постановка проблеми. Сучасне музичне виховання як важлива складова освітнього процесу вимагає впровадження новітніх засобів та технологій з метою покращення засвоєння дітьми нових знань на заняттях з музичного мистецтва. Особливо важливим є оновлення на базі закладів дошкільної освіти, що сприяло би зростанню зацікавленості та інтересу

дошкільнят до музичних занять, а також всебічному розвитку дитини як особистості. Залучення інноваційних технологій слугуватиме рушієм до самостійності дитини, стимулювання творчої ініціативи, потреби у самовдосконаленні, набутті нових умінь та навичок, власної позиції, розвитку таланту та пізнавальної активності.

Аналізуючи реформаторські зміни освітнього процесу, в особливості ЗУ «Про дошкільну освіту» [3] останньої редакції, в 18 п. якого наголошено на тому, що «основним завданням органів управління системою дошкільної освіти є проведення експериментальної та інноваційної діяльності», слід визначити, що нині важливим напрямком є залучення інноваційних технологій на заняттях у ЗДО, в т.ч. і музичних. Дослідження впровадження інноваційних технологій на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти є недостатньо висвітленим у наукових працях, а тому потребує більш глибокого аналізу та вивчення інноваційних підходів та заходів у рамках освітнього процесу.

Метою статті є дослідження інноваційних технологій, їх залучення у процес музичного навчання в закладах дошкільної освіти як одного із важливих напрямків формування музичної культури у дітей, розвитку їх творчих здібностей та умінь.

Аналіз досліджень. Питанням проблематики вивчення проблем та перспектив впровадження інноваційних технологій у процес музичного навчання в закладах дошкільної освіти присвячено праці науковців О.Афанасьєва, А. Андрєєва, Т. Боровик, Н.Дем'яненко, В. Ключко та ін.

Виклад основного матеріалу. Головною умовою ефективного музичного навчання дошкільнят є забезпечення застосування інноваційних технологій у навчальному процесі у закладах дошкільної освіти, що відповідатиме вимогам сучасної реформованої системи освіти.

Долучення дитини до музичного мистецтва у ранньому віці дозволяє отримати перші знання у цій сфері, долучитись до культурної музичної спадщини, сформувати перший музичний досвід. Завдяки музиці діти не тільки розвиваються всебічно, але і пізнають себе, свої уміння, разом з цим у дошкільнят розвивається емоційна чутливість.

В свою чергу, підтримка та допомога у розвитку музичного виховання дошкільнят лежить на педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. Саме завдяки комплексному підходу до залучення інновацій у освітній процес ЗДО, діти будуть не тільки отримувати нові знання, але із захопленням будуть швидше засвоювати їх.

Сучасний орієнтир нової освіти вимагає залучення передових педагогічних технологій. Однак, більшість новітніх варіацій є вдосконаленими традиційними технологіями, доповненими викликом сьогодення.

Основними принципами, на яких мають базуватись технології музичного навчання дітей у ЗДО, є: *простота навчання, швидкість та легкість засвоєння, орієнтація на спільну працю, ігровий та рухливий формат*

освоєння. Такий підхід зумовлений віковими особливостями дошкільнят (бажанням пізнавати щось нове, надмірною активністю, відкритістю до нових комунікацій і т.д.)

Розглянемо деякі із ефективних інноваційних технологій, які застосовують на музичних заняттях для дітей дошкільного віку.

1. «Орф-педагогіка» – це концепція музичної освіти, розроблена німецьким педагогом і композитором Карлом Орфом, що була представлена роботою «Шульверк. Музика для дітей». Особливість цієї технології полягає у використанні елементарної форми щоденної діяльності дитини з метою навчання її музичній творчості. Зазначений варіант навчання орієнтований на потреби дитини, простоту, ненав'язливе вивчення музики. Даний підхід отримав також назву «елементарне музикування» [6, с.14].

Музичні заняття, які проходять за концепцією Орф-педагогіки, є комплексним поєднанням гри і співів; ритмічних рухів та концентрації уваги; спілкування з однолітками та дорослими. Основними елементами технології є:

- рухи і танок (традиційні та художні);
- ритм та співи;
- мова (завичай це залучення трьох варіацій мовного тексту: на рідній мові, на іноземних мовах, на «сфантазованій» мові);
- використання елементарних музичних інструментів.[6, с.14].

Важливо також зазначити, що на таких заняттях діти працюють з фольклором своєї та інших країн, класичною музикою, творами образотворчого мистецтва, взаємодіють з різноманітними музичними інструментами, досліджуючи їх звуки, і крім того, вивчають можливості власного голосу й тіла[6].

2. Концепція музично-ритмічного виховання Емілія Жак-Далькроза. В основі цієї системи взаємозв'язок музики і руху, завдяки чому концепція отримала назву «евритміка». Зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів і співвідношень, дозволяє засвоювати основні властивості музики, розвивати загальну музичність та художній смак [5, 70 ст.].

Згідно тверджень Далькроза, рухова інтерпретація музичних творів пов'язана з навичками імпровізації, які слугують головним методом досягнення музики. Імпровізація сприяє спонтанним, індивідуальним проявам рухової активності. Завдяки ритмопластичним вправам у дітей розвиваються творчі здібності, виховується увага та зосередженість, формується злагодженість дій у всьому колективі. [5, с. 71].

Основними елементами системи Жак-Далькроза є: ритмічна гімнастика, сольфеджіо і виховання слуху та музично-пластичні імпровізації.

Практичні музично-ритмічні заняття у закладах дошкільної освіти мають сприяти не лише засвоєнню музично-теоретичних понять, але і розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму у дітей [5, с.74]. В основі

таких занять розвиток координації та точності рухів. Змістом більшості ритмопластичних вправ даної концепції є:

- передавання під музику предметів (переважно м'яких м'ячків, мішечків із піском) один одному по колу в різних варіаціях (до прикладу, прискорюючись, змінюючи напрямок тощо);

- виконання основних жестів тактування із запізненням однієї з рук;

- перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи).

Поступово усі вправи ускладнюються шляхом сполучення різних елементів: тактування, метричної ходи, відображення ритмічного малюнку в ногах за допомогою кроків та підскоків, співу, читання віршів, елементарної мелодичної імпровізація на основі пентатоники тощо [5, с.78].

3. Концепція ритмодекламації. Суть її в проговорюванні тексту в заданому ритмі, що зазвичай супроводжується звучними жестами (притупуванням, хлопанням, клацанням і т.д). Основним завданням цієї концепції є забезпечення розвитку музичного слуху, відчуття ритму та розвиток уяви.

У контексті розгляду ритмодекламації чільне місце посідає інноваційна музично-педагогічна технологія Т. А. Боровик «Хор рук». Особливістю даної методики є спосіб рухливого двоголосся, в основі якого поділ учасників на «хор з двох голосів» та двох ведучих-диригентів. Першу рухову партію виконують руками перша група дітей, другу – інша група дітей, при цьому копіюючи дії ведучих-диригентів.

Дана технологія спрямована на досягнення: вільної координація рухів; відчуття ритму; уваги; навичок рухової імпровізації. Залучення технології ритмодекламації сприятиме формуванню природного звучання голосу, розвитку чіткої дикції, вироблення мовного і співочого дихання, тощо [1].

4. Концепція відомого ізраїльського педагога-музиканта Батії-Штраус «Активне слухання музики». Сутність даної технології полягає у залученні ігрових елементів у сприйняття музичних творів та використання різних видів музичної діяльності:

- рух (застосування простих танцювальних форм);

- інструментальний супровід (підручні інструменти);

- прослуховування музики та співів.

Завдяки активній діяльності музичні твори запам'ятовуються краще, на противагу нудному прослуховуванню музики. Саме залучення ігрових мотивів дозволяє сформуватись елементарним музичним компетенціям (познайомитись із ритмом, динамікою, темпом і т.д) [4, с.295].

5. Ритмічно-рухова інтерпретація музичних творів за концепцією українського педагога В.Верховинця з фольклорними елементами, яку подано в методичному посібнику «Весняночка». Разом з дитячими іграми у технології застосовано також народні пісні, віршики, казки, хороводи, що були збагачені літературними та музичними компонентами. Посібник охоплює сім розділів: «Про рухливі ігри з співом», «Ігри та пісні на різні теми»,

«Весна», «Літо», «Осінь», «Зима» і «Хореографічний додаток». Матеріал кожного розділу розміщено за принципом поступового ускладнення [2].

В. Верховинець акцентував увагу на тому, щоб залучати в процес освоєння музичних знань дітьми забавки та рухливі ігри, що в свою чергу сприятиме:

- розвитку фантазії та творчої ініціативи;
- інтелектуальному розвитку;
- виховання приятельських відносин між дітьми у колективі, а також між дітьми та дорослими;
- формування позитивного психологічного стану та емоційного розвитку;
- здійснення морального та естетичного виховання [2].

Педагог акцентував увагу також на тому, що під час рухливої музичної гри у дітей формуються такі моральні якості як: доброзичливість, працьовитість, чесність, чуйність, взаємовиручка, ввічливість та інші.

Зазначені технології є прикладом ефективних концепцій навчання музичному мистецтву дітей дошкільного віку і орієнтовані на основні принципи навчання згідно викликів сучасності. Інноваційний підхід залучення таких технологій базуватиметься на поєднанні традиційного концепту, в поєднанні сучасними можливостями (мережі Інтернет, анімації, віртуальної реальності і т.д.).

Інноваційна складова навчання на заняттях музичного мистецтва для дітей дошкільного віку має базуватись насамперед на практичній складовій цього процесу, що дозволить якнайкраще освоїти дітям нові знання та розкрити власний потенціал.

Висновки. Залучення інноваційних технологій у процес музичного навчання в ЗДО залишається пріоритетним напрямком розбудови дошкільної освіти. В умовах сучасності недостатньо залучати поодинокі технології, які не забезпечать потрібного результату від освітнього процесу. Тому слід забезпечувати не тільки ефективне залучення інноваційних технологій у процес музичного навчання та виховання дітей дошкільного віку, але і спрямовувати зусилля на комплексність застосування різноманітних існуючих методик.

Проаналізовані у роботі педагогічні технології можуть складати основу комплексної методології, забезпечуючи системність та багатогранність підходів, які стають основою якісної освіти. Завдяки інноваційним технологіям стимулюється творча активність дитини, пізнавальна діяльність, розвиваються особистісні якості та музичні уміння, формується навик роботи у колективі та ін. Тому пошук нових технологій та методик, а також створення комплексних програм із залученням наявних технологій навчання музичному мистецтву залишається і надалі важливим напрямком наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровик Т.А. О ритмодекламации. *Музыкальный руководитель*. 2004. № 5. С. 23-28.

2. Дем'янюк Н. Ю. "Весняночка" В.М. Верховинця та її педагогічне значення. Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія "Педагогічні науки". Вип. 2 (35). Полтава: ПДПУ, 2004. С. 63-66. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/9065>.

3. Закон України «Про дошкільну освіту» редакція від 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

4. Пушкар Л. Інноваційні технології активного навчання музики в дошкільній освіті. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2019, № 9 (93). URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/29-1.pdf>

5. Ритміка та музичний рух : навч. посіб. для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. /упор. В.Ключко. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 158 с.

6. Якименко Ю. Орф-педагогіка: інтеграція музичного мистецтва з іншими навчальними дисциплінами. *Учитель початкової школи*: Науково-методичний журнал. 2020, № 2. С. 14-18.

•

УДК 373.3.016:78(04)

Рудик М.Б.

СТРУКТУРА МУЗИКАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація: У статті розглядаються психолого-педагогічні засади проблеми розвитку музикальності учнів початкових класів, зокрема, висвітлюються сучасні наукові погляди щодо її структури.

Ключові слова: музикальність, структурні компоненти музикальності, ладове чуття, музично-слухове уявлення, музично-ритмічне чуття, музичні здібності та задатки, молодший школяр.

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические основы проблемы развития музыкальности учеников начальных классов, в частности, освещаются современные научные взгляды, касающиеся ее структуры.

Ключевые слова: музыкальность, структурные компоненты музыкальности, ладовое чувство, музыкально-слуховое представление, музыкально-ритмическое чувство, музыкальные способности и задатки, младший школьник.

Annotation: The article examines the psychological and pedagogical foundations of the problem of the development of musicality in primary school students, in particular, highlights modern scientific views regarding its structure.

Keywords: musicality, structural components musicality, fret feeling, musical and hearing imagery, musical and rhythm feeling, musical abilities. primary school students.

Постановка проблеми. Ритм сучасного життя зумовлює стрімкий розвиток усіх суспільних явищ, зокрема освіти. Це доводить Концепція Нової української школи, що орієнтується на впровадження в шкільництво нових освітніх методик, які створюють умови для розвитку та самовираження кожного здобувача освіти, тим самим забезпечують підготовку учнів до життя в сучасному інформаційному суспільстві. Саме у цьому соціумі дитина включається у потік різноякісної музичної інформації, яка, сприяє її самовираженню. Відповідно є актуальним питання підготовки учнів до різнобічної музичної діяльності шляхом розвитку в них такої особистісної якості як музикальність. Володіючи нею, особистість зможе спілкуватись з музикою з максимальною користю для себе. Це стосується перш за все молодшого шкільного віку як найбільш сприятливого для активізації розвитку музичних здібностей, тобто основи музикальності.

Метою статті є розгляд психолого-педагогічних підходів щодо трактування поняття «музикальність молодшого школяра», зокрема обґрунтування його структури як об'єкту диференційованого педагогічного впливу.

Аналіз наукових досліджень. Проблема музикальності як результату музичного розвитку особистості не є новою. Сьогодні класикою стали теоретичні розробки вітчизняних психологів Л. Виготського, Д. Кірнарської, В. Петрушина, С. Рубінштейна, Я. Соловей, Б. Сосновського, Б. Теплова, педагогічних науковців Н. Ветлугиної, Е. Давидової, В. Остроменського, О.Ростовського, О.Рудницької, та ін. Ця проблема різноаспектно представлена у дослідженнях сучасних вчених – В.Анісімова, О. Любової, О.Олексюк, Е.Печерської, Г.Рудої, В. Черкасова та ін.

Незважаючи на значні напрацювання в руслі окресленої проблеми, відсутня чіткість у визначенні компонентних характеристик музикальності дітей різних вікових категорій, що робить традиційний музично-освітній вплив недостатньо цілеспрямованим, а тому – не завжди результативним.

Виклад основного матеріалу. Сучасні психолого-педагогічні спостереження стверджують, що дитина від народження (і навіть до народження) реагує на звучання музики: посміхається, активно рухається, з часом пританцює, підспіває. Саме цю реакцію називають проявом музикальності. Як відомо, музика – мистецтво, що виражає емоційний зміст, допомагає особистості почуттєво сприймати навколишню дійсність, що сприяє цілісному розвитку індивідууму. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку наділені по-різному розвиненими музичними задатками та здібностями, по-різному реагують на це мистецтво. Відомо: розвиток однієї здібності стимулює розвиток інших. І, навпаки: застій у розвитку певної здібності може сповільнити і навіть зупинити розвиток інших. Тому музикальність обов'язкового потрібно розвивати в усіх дітей.

Відатний психолог ХХ ст. Б. Теплов обґрунтував музикальність як «той компонент музичної обдарованості, який необхідний для занять саме музичною діяльністю, на відміну від усякої іншої, і при тому необхідний

для будь-якого виду музичної діяльності» [10, с. 28]. Психолог В. Петрушин термін «музикальність» пояснив так: «...здатність «омузикаленого» сприйняття і бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності у людини, що володіє цією властивістю, мають прагнення до втілення у звуках і переживання у формі музичних образів...» [7, с. 33]. Вчена Д. Кірнарська відзначає: «...музикальністю називають невлівому схильність душі до музики, вміння знаходити в ній незмінний інтерес, милуватися її красою, реагувати і відгукуватись на музичний зміст, на сутність музичного висловлювання.» [3, с.93]. З точки зору педагогіки О. Олексюк зазначає: «музикальність – це компонент музичної обдарованості. Він необхідний для занять саме музичною діяльністю будь-якого виду. Основною ознакою музикальності є переживання музики як вираження певної змістовності [5, с. 93]. О. Шеремета подає поняття «музикальність» як комплекс задатків та здібностей особистості, що виник і розвивається в процесі створення та освоєння музики [11]. Уточнимо, що психологія глумачить задатки як природжені анатомо-фізіологічні, функціональні риси. Психолог С. Рубінштейн стверджував, що задатки багатогранні; вони можуть розвиватись в різних напрямках. Задатки – лише передумови розвитку здібностей. Розвиваючись на основі задатків, здібності є функцією не задатків самих по собі, а розвитку, у який задатки входять в якості вихідного моменту [9, с. 424].

Музична здібність за Н. Ветлугіною, – це специфічні властивості індивідуума, що склалися історично і дозволяють йому творити, виконувати, сприймати музику з дедалі більшою чутливістю. Здібності виявляються в процесі засвоєння дітьми узагальнених способів музичної діяльності [11]. Отже, музичні здібності різного ступеня виявленості та розвиненості притаманні кожній людині. Природні музичні задатки (слух, пам'ять, координація між голосом і слухом та ін.) створюють сприятливі передумови для розвитку особистісної музикальності.

Виділяючи в якості психологічної передумови розвитку особистісної музикальності музичні здібності, Б. Теплов відносить до них ладове чуття, музично-слухове уявлення та музично-ритмічне чуття. Він стверджував, що ладове чуття є основою розвитку мелодичного слуху, емоційним компонентом музичного слуху, здатністю чуттєво розрізняти ладові функції звуків мелодій, відчувати емоційну експресивність звуковисотного руху. Ця здібність виражається у точному сприйманні та інтонуванні мелодій, впізнаванні їх вихованцем [10, с. 126-134]. О. Давидова, аналізуючи ладове чуття, як про компонент мелодичного слуху, відзначає дві основні складові музичного слуху – мелодичний і гармонічний слух [2, с. 16].

Іншою здібністю, що обґрунтовує особистісну музикальність, є музично-слухове уявлення – репродуктивний компонент музичного слуху, що передбачає запам'ятовування мелодії на слух та відтворення її за допомогою голосу [10, с. 176].]. Ця точка зору розвивається Ю. Юцевичем, який,

визначаючи сутність музичного слуху, говорить, що це – здатність до створення і виконання музики на основі сприймання елементів музичної мови..., функціональних зв'язків між ними..., аналізу співвідношення, запам'ятовування та відтворення їх [12, с. 247]. Основою всіх музичних проявів особистості Б.Теплов вважав музично-ритмічне чуття. О. Шеремета, коментуючи його позицію, говорить, що чуттєвий відгук на музику спирається на поєднання ладового та музично-ритмічного чуттів [11].

Друга структурно-компонентна група – загальні музично-естетичні здібності. За Б. Тепловим до неї увійшли: увага, ініціатива, увага, вольові особливості, творчі задуми, естетичне ставлення до музичного твору і діяльності, тобто те, що належить до переживань естетичного характеру [10, с. 20-27] або вищих, зокрема естетичних емоцій. На нашу думку цю групу можна доповнити раціональними та аксіологічними компонентами, наприклад, фантазією, перевагами, цінностями, проявами елементарного естетичного смаку.

На думку В.Остроменського, музично-естетичні здібності можна умовно розділити на емоційно-пізнавальні і раціонально-пізнавальні. Під емоційно-пізнавальними розуміється виявлення ставлення до музики; яскравість, багатство уяви, що з'являються під дією сприйняття музики [6, с. 20]. Раціонально-пізнавальні здібності дозволяють отримати нову інформацію про навколишнє життя в процесі сприйняття музики [6, с. 20].

Структуру музикальності у дослідженні А. Гостдинера та В. Мясичева визначено як «своєрідний динамічний синтез окремих здібностей, характерологічних особливостей і властивостей особистості» [4, с. 139]. Тобто зазначені науковці крім здібностей, вводять у структурний комплекс музикальності характер та якості особистості. Це зрозуміло, адже музикальність – динамічна особистісна властивість, вона отримує можливості щодо розвитку за умови її поєднання з розвинутою уявою та фантазією, сформованими музично-естетичними асоціативними фондами, розвинутим образним мисленням а також – з працьовитістю, самостійністю, розвинутими вольовими якостями, загальною культурою особистості та з багатьма іншими факторами.

Досліджуючи сутність та структуру музикальності, В. Анісімов визначає емоційну чутливість її центральним компонентом, довкола якого концентровані звуковисотне (регістрово-мелодійне), темброве, гармонічне (ладове), темпо-метро-ритмічне чуття, чуття форми [1, с. 45], тобто різновиди музичного слуху. Таким чином, дослідник поєднує музичний слух з емоційною чутливістю, тобто з особистісною властивістю, що характеризує зміст, якість і динаміку емоцій і почуттів [8, с. 261].

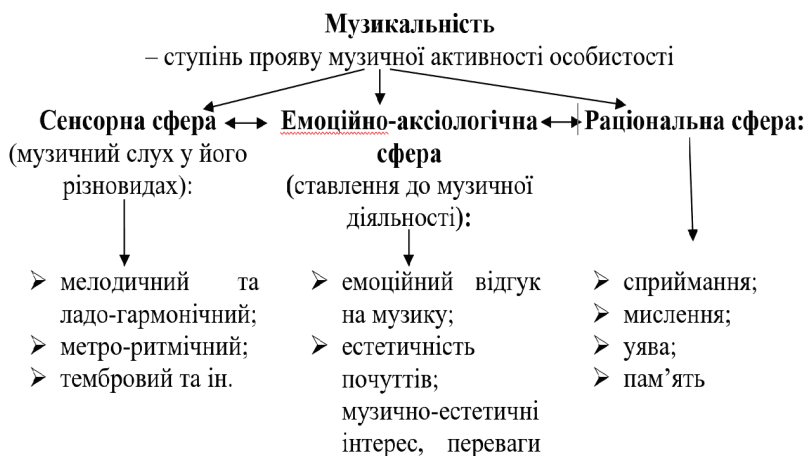
Дитина молодшого шкільного віку вже має значний досвід спілкування з музикою. Проте її музичні здібності знаходяться на стадії формування, тобто є гнучкими, піддатливими педагогічному впливу. Молодшого школяра виділяє особлива емоційність, величезне бажання займатись

різноманітними видами музичної діяльності. Конкретність сприймання, мислення, уяви дозволяють їй активно проживати музичну образність та різнопланово відтворювати її. Формування абстрактності мисленнєвої діяльності свідчить про значну активізацію та якісне оновлення розумової діяльності.

Висновок. Музикальність – це сукупність динамічних музичних та музично-естетичних здібностей дитини (В. Анісімов, О. Олексюк, В. Остроменский, Б. Теплов, Ю. Цагарелли). Конкретизувавши дане загальне визначення як «музикальність молодших школярів», ми сформулювали своє бачення змісту цього терміну. Музикальність – ступінь прояву музичної активності особистості, тобто основа музичної діяльності (сх. 1).

Структура особистісної музикальності

Сх. 1.



Це особистісний комплекс, куди входять наступні складові: сенсорна сфера (музичний слух у його різновидах); емоційно-аксіологічна сфера (ставлення до музичної діяльності: емоційний відгук на музику, естетичність почуттів, музично-естетичний інтерес та переваги); раціональна сфера (сприймання, мислення, уява, пам'ять). Розвиненість зазначених особистісних структурних складових є важливою передумовою репродуктивно-творчої, виконавсько-слухацької музично-естетичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов В. П. *Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для вуза.* М. : Владос, 2004. 130 с.
2. Давыдова Е. В. *Методика преподавания сольфеджио.* М.: Музыка, 1975. 160 с.

Annotations. In the article is analysed the concept aesthetic relation to reality as a capability to tease out in the arts and in life aesthetic elementality, patterns, relive aesthetic feeling. There are analysed different parenting practices of aesthetic relation of junger pupils to reality: verbal, illustrative, practical, problem, creative.

Keywords: aesthetic relation to reality, aesthetic relation of junger pupils to reality, parenting practices of aesthetic relation.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення молоді до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. Адже, як зазначає Н. Є. Миропольська, на основі естетичного сприймання формуються естетичні погляди – думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва зокрема [8, с. 20-23].

Основними завданнями естетичного виховання на засадах Нової української школи є виховання в особистості почуття прекрасного; формування уміння і навичок творити красу в повсякденному житті; формування уміння відрізнити прекрасне від потворного; формування уміння жити за законами духовної краси.

У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних методів естетичного виховання і естетичної діяльності в початковій школі.

Аналіз наукових досліджень. Проблеми естетичного виховання і розвитку особистості, формування її естетичної культури розроблена достатньо повно в працях педагогів і психологів (Д. М. Джола, Д. Б. Кабалевського, М. І. Киященко, Б. Т. Ліхачов, Б. М. Неменського, В. О. Сухомлинського, А. Б. Щербо, та ін.). А питання естетичного ставлення до дійсності розглядали С. М. Гінтер, А. Є. Радеїв, М. Г. Чернишевський, О. О. Мелік-Пашаєв, В. М. Шацька, М. С. Каган та ін. Своєрідність процесу формування естетичної особистості засобами музичного мистецтва висвітлено у працях Ю. П. Азаров, Л. А. Алексєєва, В. Г. Власова Д. Б. Кабалевський, Л. М. Масол, О. О. Отич, Г. М. Падалка, Е. П. Печерська, О. Я. Ростовський В. В. Рагозіна, М. М. Ростовцев Н. А. Садоян, Л. О. Хлебникова.

Але практичним аспектам естетичного ставлення до дійсності приділена незначна увага.

Мета статті – дослідити методи виховання естетичного ставлення молодших школярів до дійсності.

Виклад основного матеріалу. Естетична вихованість людини, на думку Б. Т. Ліхачова, базується на органічній єдності розвинутих природних сил, здатностей сприйняття, емоційного переживання, уяви, мислення та художньо-естетичної освіченості [6, с.351].

Ставлення до світу, на думку О. О. Меліка-Пашаєва, вважається естетичним, коли людина сприймає неповторний чуттєвий вигляд предметів і явищ як пряме вираження внутрішнього стану, характеру, долі, близькою до нього самому внутрішнього життя і завдяки цьому більш-менш

усвідомлено переживає свою причетність всьому в світі, онтологічну єдність з ним, універсальність власного істоти. Естетичне переживання в цьому сенсі – завжди несподіваний досвід оновленого, розширеного самовідчуття, досвід іншого, більшого Я, хоча свідоме увагу художника може бути звернена не на себе, а на світ, який перетворився в його сприйнятті [7, с.77-83.].

О. П. Рудницька зазначає, що об'єкти естетичного ставлення можуть задовольняти потреби людини лише тоді, коли мають відповідні властивості, наприклад, колір, форму, розмір, структуру, функції тощо. Кожна з виділених ознак і властивостей має певне забарвлення і визначається у процесі сприймання людини як прекрасне чи потворне, піднесене чи низьке, досконале чи недосконале. Природні та суспільні явища мають певні властивості, які по відношенню до людини можуть виявляти себе як естетична цінність [14, с.120].

М. І. Киященко, М. Л. Лайзеров, Б. М. Абросімов під *естетичним ставленням розуміють* емоційно-оцінне ставлення суб'єкта і до навколишнього середовища, і до власної реакції на дане середовище [4, с.4-15].

А. Є. Радєєв має на увазі, що *естетичне ставлення до дійсності* є суб'єктивним ставленням «людини», «дитини», «студента», яке знаходиться в одному з можливих відносин до дійсності, яке за певними ознаками форми можна назвати естетичним [11].

Оскільки нас цікавить процес естетичного ставлення до дійсності учнів молодшого шкільного віку, визначимо, наскільки важливими у цьому процесі є естетичні якості об'єктів, предметів, явищ природного і соціального середовища. Так, Н. І. Бутенко, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко зазначають, що природа, побут, праця, стосунки між людьми мають бути зрозумілими учням не лише як вияви їх повсякденного життя, але й як естетичні цінності, здатні задовольняти потреби у спілкуванні зі світом прекрасного, витонченого, гармонійного та виразного. І ці найрізноманітніші об'єкти і явища стають в умовах виховного процесу предметом особливої уваги, пізнання і творчості [2, с.12].

У мистецькій освіті успішно вирішити завдання формування естетичного ставлення, на думку Г. М. Падалки, можливо поєднанням загальнодидактичних і мистецьких методів, спрямованих на розвиток здатності до емоційного переживання, активного засвоєння мистецького досвіду, і методів, які впливають на розвиток художніх здібностей. Серед загальних Г. М. Падалка пропонує використовувати методи навчання: словесні (розповідь, бесіда, пояснення; наведення прикладу; переконання; спостереження, які допомагали учням набути уявлення про естетичне в навколишньому світі; наочні (аудіовізуальні, зображувальні, ілюстративні) [9, с.177-193].

Ю. П. Азаров, О. О. Отич, Г. М. Падалка надають великого значення методам сприйняття, вербалізації змісту художніх творів, педагогічної візуалізації художніх вражень. Ці методи зорієнтовані на досягнення

глибшого розуміння учнем естетичної сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення, оскільки в художніх образах відображено навколишній світ. Словесне коментування образного змісту художніх творів активізує мистецьку увагу учнів, стимулює сприймання образу, дозволяє глибше усвідомлювати естетичний зміст твору [9, с.181].

Л. В. Коваль, О. І. Крамчанінова називають творчу діяльність учнів молодших класів одним із шляхів формування естетичних потреб дітей і пропонують використовувати різні форми і методи цієї діяльності: гру, творчі завдання і творчі імпровізації [5, с. 24-28].

М. М. Ростовцев для виховання естетичного ставлення пропонує практичні методи: ігрові вправи, виконання ескізів сюжетних, декоративних, орнаментальних композицій, демонстрування прийомів оволодіння різними художніми техніками, що формують у молодших школярів уміння відобразити власне естетичне ставлення до навколишнього світу у творчій роботі [13, с.76].

Метод творчої імпровізації, на думку Н. А. Садоян, допомагає розвинути естетичний смак учнів, здатність гостріше реагувати на прекрасне, виховувати критичне чуття до слів, звуків, форм висловлювання. Водночас він допомагає гармонійно, разом з іншими видами діяльності, входити в процес навчання [15, с. 5-11].

Є. П. Печерська, розробляючи методику формування музично-естетичної культури молодших школярів, запропонувала наступні педагогічні умови: 1) інтеграція духовної музики з православними святами, традиціями та обрядами; 2) поєднання духовної та світської музики в процесі навчання; 3) взаємозв'язок класно-урочної та позакласної форм роботи з музично-естетичного виховання. Для практичної реалізації вказаних педагогічних умов вона пропонує наступні методи. Метод безпосереднього залучення дітей до православних свят і традицій «Незвичайна різдвяна казка» включає: слухання піснеспівів, бесіди про православні свята, перегляд святкових ікон. Метод інсценування православного обряду передбачає ознайомлення дітей з православними традиціями провідів зими, святкування Масниці. Метод виховних ситуацій спрямований на формування здатності учнів уявляти себе на місці іншої людини, подумки бачити і «програвати» ситуації за неї, приймати за неї найбільш імовірні рішення і погоджувати з ними свої власні дії, в учнів виробляються прийоми етичного мислення. Ігровий метод «Подорож до найсвітлішого весняного свята» дозволяє учням здійснити подорож у минулі часи, ознайомитись із традиціями святкування Світлого Христового Воскресіння. Метод художнього осмислення музики Е. П. Печерська пропонує застосовувати в процесі сприймання та інтерпретації музичних творів, метод життєвих та мистецьких аналогій – у процесі ознайомлення з мистецькими поняттями, фактами [10, с.28-33].

О. Я. Ростовський пропонує використовувати традиційні методи: пояснення, розповідь, бесіду, наслідування, ілюстрування, забігання наперед та

повернення до пройденого, музичного узагальнення, спів з голосу або на слух, відносної (релятивної) сольмізації, інтерпретації творів музичного мистецтва, контрасту та зіставлення, спостереження за розвитком музичної дії, співпереживання, емоційного впливу, копіювання та ін. [12,с.131-142].

Л. А. Алексеева описує методи, що підкреслюють спрямованість на розвиток у дітей уміння вносити елементи новизни, оригінальності та унікальності в будь-яку обрану сферу діяльності, Наприклад, метод «входження» в культуру організовує процес пізнання художньої культури, починаючи з розгляду культурного розмаїття та унікальності навколишнього світу, накопичення художніх вражень, розпізнавання палітри естетичних почуттів інших людей і, переходячи до вираження власних художніх переживань з допомогою різних видів мистецтва, розуміння особливого значення «відгомону минулого» в культурі сьогодення, усвідомлення причетності кожного учня до культурної спадщини майбутнього.

Метод художньо-синкретичного узагальнення інформації, на думку Л. А. Алексеевої, спрямований на пробудження «інстинкту творчості» в зростаючій людині, на розкриття її «другої природи», спонуканої душевним станом, і, крім того, дає широкий спектр варіантів впливу мистецтва за необхідності щось «закарбувати» в естетичному досвіді старшокласників. Метод дозволяє сформувати у школярів узагальнене уявлення про мистецтво в усьому його жанровому розмаїтті, єдності змісту й форми як генетично й історично обумовлений процес художнього відображення навколишнього світу. Цей метод дозволяє учням зрозуміти всеосяжність мистецтва, що втілює духовний первень та естетичні ідеали людства, осмислити його як духовний прояв діяльності людини в суспільному житті.

Метод інтуїтивного передбачення мистецьких подій Л. А. Алексеева пропонує використовувати, тому що він дозволяє учням зробити висновок щодо культурно-історичного значення художньої культури людства, але найголовніше – учить «дивитися вперед», визначаючи ефективні шляхи свого особистісного та художнього розвитку [1,с.16-18.].

В. Г. Власова у формуванні естетичного ставлення до навколишнього світу на уроках образотворчого мистецтва великого значення надає мотивації. Це, на думку педагога, досягається застосуванням низки методів: комунікативна атака, доведення та переконання, долання перешкод, закріплення позитивного враження та ін. Особливістю «комунікативної атаки» є введення на початковому етапі уроку запитань і завдань, які мобілізують аудиторію, викликають подив, ефект новизни, несподіваності, формують привабливі цілі діяльності і пошук шляхів їх досягнення [3,с.21-23].

Висновки. Таким чином, естетичне ставлення до дійсності – це емоційно-оцінне ставлення суб'єкта до навколишнього середовища, до власної реакції на дане середовище (М. І. Киященко, М. Л. Лайзеров, Б. М. Абросімов); здатність виділяти у мистецтві і житті естетичні якості, образи, здатність переживати естетичні почуття (Н. Є. Миропольська).

Серед методів виховання естетичного ставлення до дійсності у мистецькій педагогіці виділяють:

– методи розповіді, бесіди, пояснення, прикладу, переконання, спостереження (словесні), аудіовізуальні, зображувальні, ілюстративні (наочні) (Г. М. Падалка);

– методам сприйняття, вербалізації змісту художніх творів, педагогічної візуалізації художніх вражень (Ю. П. Азаров, О. О. Отич, Г. М. Падалка);

– методи пояснення, розповіді, бесіди, наслідування, ілюстрування, забігання наперед та повернення до вивченого, музичного узагальнення, інтерпретації творів музичного мистецтва, контрасту і зіставлення, спостереження за розвитком музичної дії, співпереживання, емоційного впливу, копіювання (О. Я. Ростовський);

– ігрові вправи, виконання ескізів сюжетних, декоративних, орнаментальних композицій, демонстрування прийомів оволодіння різними художніми техніками (М. М. Ростовцев);

– метод «входження» в культуру, художньо-синкретичного узагальнення інформації, інтуїтивного передбачення мистецьких подій (Л. А. Алексеева);

– метод творчої імпровізації (Н. А. Садоян);

– комунікативна атака, доведення та переконання, долання перешкод, закріплення позитивного враження (В. Г. Власова).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні спеціальної методики формування естетичного ставлення молодших школярів до дійсності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. А. Викладання мистецтва в школі: нетрадиційні форми й методи. *Мистецтво та освіта*. 2012. № 3. С. 16-18.
2. Бутенко Н. І., Зязюн І.А., Лещенко М.П. Естетичний досвід вчителя : теорія і практика : монографія/ Херсон, 1997. 214 с.
3. Власова В.Г. Естетичне ставлення молодших школярів до навколишнього світу: методи формування. *Мистецтво та освіта*. 2016. №4. С.21-23.
4. Киященко М.І., Лайзеров М.Л., Абросімов Б.М. Пути и средства эстетического воспитания. Москва: Наука, 1989. 192 с.
5. Коваль Л.В., Крамчанинова О. І., Активізація творчої діяльності учнів молодших класів як засіб формування естетичних потреб. *Музика в школі: зб. статей*. Вип. 7. Київ: Муз. Україна, 1981, С. 24-28.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекцій. Москва: Юраст, 1999. 523 с.
7. Мелик-Пашаев О. О. Об источнике способности человека к художественному творчеству. *Вопросы психологии*. 1998. №1. С. 77-83.
8. Миропольська Н. Виміри сформованості художньої культури школярів. *Мистецтво і освіта*. 2003. № 1. С. 20-23.
9. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
10. Печерська Е.П. Формування музично-естетичної культури молодших школярів засобами духовної музики. *Початкова школа*. 2015. №5. С.28-33.

11. Радеев А. Е. Казус «Эстетического отношения к действительности» в отечественной эстетике. *Манускрипт*. 2016. №6-1 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kazus-esteticheskogo-otnosheniya-k-deystvitelnosti-v-otechestvennoy-estetike>.

12. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч. Посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

13. Ростовцев М.М. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. 3-е изд., доп. и перераб. Москва : Агар, 1998. 250 с.

14. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

15. Садоян Н.А. О некоторых наблюдениях над музыкальной импровизацией младших школьников. *Музыкальное воспитание в школе*. Вып. 11. Москва: Музыка, 1976. С. 5-11.

•

Наші автори:

Антонюк Катерина Володимирівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Боровець Олена Вікторівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Буцяк Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв РДГУ;

Воронкевич Марія В'ячеславівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Гнатюк Мар'яна Олексіївна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Гончук Алла Володимирівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Гумінський Яків Володимирович – магістрант кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Даяк Жанна Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Димченко Станіслав Сергійович – заслужений працівник культури України, професор кафедри народних інструментів Інституту мистецтв РДГУ;

Іванова Людмила Іванівна – викладач фортепіанного відділу КЗ «Луцька музична школа № 3»;

Коханевич Алла Ростиславівна – магістрантка кафедри хорового диригування Інституту мистецтв РДГУ;

Крет Михайло Васильович – заступник директора Інституту мистецтв РДГУ, заслужений працівник культури України, кандидат педагогічних наук, доцент;

Крижановська Тетяна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Крусь Оксана Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету;

Кубай Ілля Юрійович – магістрант кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Левчук Наталія Олександрівна – магістрантка кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Магель Наталія Миколаївна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання РДГУ;

Микитюк Анастасія Андріївна – магістрантка кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Никон Олена Константинівна – доцент кафедри гри на музичних інструментах, координатор навчальної роботи Інституту мистецтв РДГУ;

Овсіюк Наталія Миколаївна – старший викладач кафедри естрадної музики; **Остапчук Марія Миколаївна** – доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв РДГУ;

Остапчук Оксана Миколаївна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання РДГУ;

Передрійчук Катерина Анатоліївна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання РДГУ;

Радковська Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Рокіщук Іван Іванович – старший викладач кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Рудик Марія Богданівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Савонік Алла Володимирівна – магістрантка кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв РДГУ;

Сверлюк Лілія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Інституту мистецтв РДГУ;

Сверлюк Ярослав Васильович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту мистецтв РДГУ;

Столярчук Богдан Йосипович – заслужений діяч мистецтв України, професор, завідувач кафедри музичного фольклору Інституту мистецтв РДГУ;

Тарчинська Юлія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв РДГУ;

Трофимчук Олег Ігорович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри народних інструментів;

Турко Наталія Євгенівна – доцент кафедри гри на музичних інструментах Інституту мистецтв РДГУ;

Турчин Георгій Петрович – старший викладач кафедри народних інструментів;

Ужинський Михайло Юрійович – доцент кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Устенко Костянтин Олексійович – доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу;

Устенко Костянтин Олексійович – доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Інституту мистецтв РДГУ;

Филипчук Мирослав Степанович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри естрадної музики Інституту мистецтв РДГУ;

Харитон Ігор Миколайович – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри хорового диригування Інституту мистецтв РДГУ.

Наукове видання

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Збірник наукових праць

Випуск 7

Відповідальний за випуск
Сверлюк Ярослав Васильович

Технічний редактор
Віталій Власюк

*Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів,
висвітлені у збірнику.
За достовірність фактів, точність цитат та можливі помилки
повну відповідальність несуть автори опублікованих матеріалів.*

Підписано до друку 18.03.2021 р. Формат 60x84 1/16. Папір офсет.
Гарнітура «Times». Друк офсет. Ум. друк. арк. 12,32. Наклад 100 пр. Зам. 46.
Видавництво «Волинські обереги».
33028 м. Рівне, вул. 16 Липня, 38; тел./факс: (0362) 62-03-97;
e-mail: oberegi97@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта
видавничої справи ДК № 270 від 07.12.2000 р.

Надруковано у друкарні видавництва «Волинські обереги».